

DE AVENTURAS, TRAVESURAS E HISTORIAS ESTÁ LLENA MI VIDA: UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
(AUTOBIOGRAFÍA) CON ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA EL DORADO DE LA CIUDAD DE PEREIRA.

Jénnifer Mejía Chalcán

Miller Landy Zapata Adarve

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2019

DE AVENTURAS, TRAVESURAS E HISTORIAS ESTÁ LLENA MI VIDA: UNA
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS
(AUTOBIOGRAFÍA) CON ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA EL DORADO DE LA CIUDAD DE PEREIRA.

Jénnifer Mejía Chalcán

Miller Landy Zapata Adarve

Asesora:

Mg. Luz Stella Henao

Trabajo para optar al título de Magister en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

Pereira

2019

Agradecimientos

Agradecemos al Ministerio de Educación Nacional por habernos permitido estudiar esta Maestría a través de su programa “becas para la excelencia docente”, proceso por medio del cual logramos transformar nuestras prácticas educativas con miras a alcanzar mayor calidad para la educación de nuestro país.

A nuestra asesora, Magister Luz Stella Henao agradecemos por su constante acompañamiento y dedicación, porque gracias a su paciencia y profesionalismo se pudo culminar, exitosamente, este proceso de investigación.

A los docentes de la Maestría de Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira porque con sus valiosos aportes nutrieron esta propuesta de investigación.

A toda la comunidad de la Institución Educativa el Dorado de la ciudad de Pereira por permitirnos desarrollar allí nuestra propuesta investigativa, participando activamente de ella, depositando en nosotros toda su confianza y contribuyendo a que este proyecto culminara exitosamente.

Por último, a nuestras familias que nos han acompañado, comprendido y apoyado durante este tiempo, ayudándonos a superar los obstáculos que se presentaron en el camino.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos (autobiografía), de estudiantes de grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa El Dorado del municipio de Pereira, y reflexionar acerca de las prácticas de la enseñanza del lenguaje.

Con el fin de alcanzar este objetivo se propuso un estudio cuantitativo con un diseño cuasi-experimental intragrupo, de tipo Pretest / Posttest, complementado con un análisis cualitativo. Para la recolección de la información, se diseñó una rejilla con la que se evaluó la producción textual de los estudiantes, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta tres de los niveles propuestos por Jolibert y Sraiki (2009): Contexto situacional, Superestructura y Lingüística textual. Dicha rejilla se validó a través de una prueba piloto y un juicio de expertos.

Para el análisis cuantitativo se utilizó la estadística descriptiva, con la que se validó la hipótesis de trabajo, corroborando así que la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, incidió positivamente en la producción de textos narrativos (autobiografía), además de ratificar la importancia de trabajar el texto autobiográfico en el aula para fortalecer las competencias comunicativas. En conclusión, se dieron avances en todas las dimensiones, siendo la de mayor transformación para ambos grupos, la Superestructura, y las de menor transformación, la Situación de comunicación para el grupo uno y la Lingüística textual para el grupo dos.

En el análisis cualitativo se tuvieron en cuenta las categorías que se identificaron en el diario de campo, utilizado en todas las sesiones que duró la implementación, siendo las de mayor prevalencia las siguientes: descripciones, transformación, toma de decisiones, autopercepción y

percepción. Estas categorías permitieron a las docentes investigadoras realizar reflexiones en cuanto a las concepciones de la enseñanza del lenguaje y, a su vez, repensar el quehacer pedagógico para realizar transformaciones.

Es importante aclarar que este estudio hace parte del Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Palabras clave: Lenguaje, producción textual, texto autobiográfico, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, prácticas reflexivas, situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Abstract

This research aimed at determining the incidence of a didactic sequence, with a communicative approach, in the production of narrative texts (autobiography), by 5th grade students from El Dorado school in the municipality of Pereira, and analyze the language teaching practices.

To reach this objective, a quantitative research with a quasi-experimental intragroup of the Pretest/Posttest type was proposed, complemented with a qualitative analysis. In order to gather the information, a grid was designed with which the students' written production was evaluated. This was done before and after the didactic sequence was implemented. Keeping in mind 3 of the levels proposed by Jolibert and Sraiki (2009): situational context, superstructure and written linguistics. This grid was validated by a pilot test and a judgement from experts.

For the quantitative analysis descriptive statistics were used, with which the hypothesis was validated, proving that the didactic sequence, with a communicative approach, positively impacted the production of written texts. Even more, the importance of working the autobiographic text in the classroom was shown to improve communicative skills. In conclusion, there were advancements in all areas, the change of superstructure being the biggest for both groups, communication situation the smallest for group 1 and written linguistics the smallest for group 2.

In the qualitative analysis, the identified categories in the field diary were taken into account. They were used in all sessions during the implementation. The most important were: descriptions, transformations, decision making, self-perception and perception. These categories allowed the investigating teachers to reflect upon the conceptions about language teaching, and also to reflect about the pedagogic praxis in order to make transformations.

It's important to highlight that this research is part of the Macroproject of research in language didactics, from the Masters in Education from Universidad Tecnológica of Pereira.

Keywords: Language, written production, autobiographic text, didactic sequence, communicative approach, *pedagogic praxis*, communication situation, superstructure, written linguistics.

Tabla de contenido

1. Presentación	13
2. Marco Teórico	28
2.1. Lenguaje.	28
2.2. El lenguaje escrito.	30
2.2.1. Modelos de producción textual.....	31
2.2.2. Propuesta para la enseñanza de la producción textual de Jolibert.	33
2.2.3. La noción del contexto de un texto.....	33
2.2.4. La situación de comunicación	34
2.2.5. El tipo de texto.....	34
2.2.6. La superestructura del texto.....	34
2.2.7. La Lingüística textual.	35
2.2.7.1. Referencias de espacio.....	35
2.2.7.2. Referencias de tiempo.	35
2.2.7.3. Conectores.	36
2.2.7.4. Signos de puntuación.....	36
2.2.7.5. Adverbios y adjetivos afectivos.....	36
2.2.7.6. Lingüística de la oración y de la frase.	37
2.2.7.7. Lingüística a nivel de la microestructura del texto.....	37
2.2.8. Enfoque comunicativo.....	37
2.2.9. El texto narrativo.	39
2.2.10. La Autobiografía.	42

2.3. Secuencia didáctica	44
2.4. Las prácticas reflexivas.	46
3. Marco metodológico.....	49
3.1 Tipo de investigación.	49
3.2 Diseño de la investigación.....	49
3.3 Población.	49
3.5. Hipótesis de la investigación.....	50
3.5.1. Hipótesis nula.	50
3.5.2. Hipótesis de trabajo	51
3.6. Variables y operacionalización.....	51
3.6.1. Variable independiente.....	51
3.6.2. Variable dependiente: producción textual.	54
3.7. Unidad de análisis.....	60
3.8. Unidad de trabajo.	62
3.9. Técnicas e instrumentos.	62
3.10. Procedimiento.....	64
4. Análisis de la información.....	66
4.1. Análisis cuantitativo.	66
4.1.1. Prueba de hipótesis.	67
4.1.1.2 Análisis de las dimensiones.....	71
4.1.1.2.1. Situación de comunicación.....	73

4.1.2.2 Superestructura	84
4.1.2.3 Lingüística textual	94
4.2 Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas.	106
4.2.1. Fase de preparación.	107
4.2.1.1. Docente 1.....	107
4.2.1.2. Docente 2.....	109
4.2.2. Fase de desarrollo.	110
4.2.2.1. Docente 1.....	110
4.2.2.2. Docente 2.....	112
4.2.3. Fase de evaluación.....	113
4.2.3.1. Docente 1.....	113
4.2.3.2. Docente 2.....	115
5. Conclusiones	118
6. Recomendaciones.....	123
7. Referentes Bibliográficos	125
8. Anexos.....	132
Anexo 1: Secuencia didáctica.....	132
Anexo 2: Rejilla para la producción textual	170
Anexo 3: Formato diario de campo.	174
Anexo 4: Consentimiento informado.	175

Tabla de Contenido de tablas

Tabla 1. Operacionalización variable independiente: Secuencia didáctica	51
Tabla 2. Operacionalización variable dependiente: Producción textual.....	54
Tabla 3. Categorías análisis cualitativo.	61
Tabla 4. Respuestas esperadas por niveles.	62
Tabla 5. Fases de la investigación.	64
Tabla 6. Medidas de tendencia central grupo 1.	67
Tabla 7. Medidas de tendencia central grupo 2.	68

Tabla de Contenido de gráficas

Gráfica. 1 Desempeños generales G1.....	69
Gráfica. 2 Desempeños generales G2.....	69
Gráfica. 3 Comparación niveles de desempeño Pre-test vs Pos-test G1	70
Gráfica. 4 Comparación niveles de desempeño Pre-test vs Pos-test G2.	70
Gráfica. 5 Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones G1.	71
Gráfica. 6 Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones G2.	71
Gráfica. 7 Situación de comunicación G1.	74
Gráfica. 8 Situación de comunicación G2.	74
Gráfica. 9. Resultados indicadores de la dimensión situación de comunicación G1.	77
Gráfica. 10. Resultados indicadores de la dimensión situación de comunicación G2.	77
Gráfica. 11. Superestructura G1.	85
Gráfica. 12. Superestructura G2.	85

Gráfica. 13. Resultados indicadores de la Dimensión superestructura G1.....	86
Gráfica. 14. Resultados indicadores de la Dimensión superestructura G2.....	86
Gráfica. 15. Lingüística textual G1.	95
Gráfica. 16. Lingüística textual G2.	95
Gráfica. 17. Resultados indicadores de la dimensión Lingüística textual G1.	96
Gráfica. 18. Resultados indicadores de la dimensión Lingüística textual G2.	96

Tabla de contenido de Ilustraciones

Ilustración 1. De biografías a autobiografías – cambio de la voz narrativa.	81
Ilustración 2. Pre-test.	83
Ilustración 3. Pos-test.	83
Ilustración 4. ¿Cómo está escrita una autobiografía?	88
Ilustración 5. Línea del tiempo docente.....	90
Ilustración 6. Línea del tiempo estudiantes.	90
Ilustración 7.Pre – test.	92
Ilustración 8. Post –test.....	92
Ilustración 9. Actividad de conectores.	99
Ilustración 10. Actividad para retomar emociones y sentimientos.....	101
Ilustración 11. Pre-test.....	103
Ilustración 12. Pos-test.	103

1. Presentación

El lenguaje ocupa un lugar vital para el desarrollo de la sociedad, en la medida en que le permite al ser humano interactuar, participar, tomar parte en eventos comunicativos y valorar las intervenciones de otros, poniendo en juego allí actitudes, valores, motivaciones y todo el capital cultural propio.

Así, de acuerdo con Baena (1999), se puede afirmar que los sujetos se construyen en y desde el lenguaje, posibilitando en este proceso campos ilimitados de interacción, de intercambio de ideas, de debate, de la puesta en marcha de proyectos colectivos, entre otras manifestaciones invaluable del lenguaje que, a su vez, permiten construir sociedades más equilibradas, equitativas y participativas, en las que el conocimiento sea accesible para todos y el sujeto pueda repensarse a sí mismo, replantear constantemente sus posturas y su papel dentro de la sociedad y el mundo al que pertenece.

Por lo tanto, el lenguaje es una característica esencial del ser humano para desenvolverse en la sociedad, al permitirle comunicar y reestructurar modelos de vida, cultura, normas, valores, maneras de pensar y actuar propias y del contexto en el que está inserto, lo que implica que al desarrollar el lenguaje, también se desarrolla la capacidad de pensamiento.

Sin embargo, a pesar del reconocimiento del papel del lenguaje en las relaciones sociales, en el desarrollo del ser humano, en la construcción de sociedad y de los avances en este campo, en el contexto escolar aún se aborda la enseñanza teniendo como horizonte las competencias lingüísticas aisladas, enfocando el trabajo en reconocer si un enunciado, por demás descontextualizado y sin un interlocutor real, es gramaticalmente válido o no.

Esta problemática en los escenarios educativos se evidencia, claramente, en la cotidianidad del aula cuando se utiliza el tiempo de la enseñanza del lenguaje en hacer procesos repetitivos,

mecánicos y tradicionalistas tales como planas, transcripciones y dictados, entre otras prácticas descontextualizadas que desdibujan las verdaderas dimensiones del lenguaje como proceso enfocado hacia la construcción de significación. Existen diversas investigaciones que corroboran este panorama como la de Estrada y Martínez (2016) en la que se afirma que:

(...) otra de las dificultades observadas en el nivel inicial es que a pesar de que en la escuela se ha hecho evidente el énfasis en los aspectos formales de la lengua, esto no ha sido suficiente para afianzar los conocimientos sobre la gramática oracional y textual (p.101).

Así mismo, Jurado, Sánchez, Cerchiaro y Paba (2013) señalan que “los métodos conductistas continúan presentes en las prácticas de enseñanza del lenguaje, sustentando la ejercitación por medio de planas, transcripciones y dictados de letras y sílabas” (p.101).

Como consecuencia de ello, los estudiantes presentan dificultades para llevar a cabo repertorios de actos de habla, tomar parte en eventos comunicativos de manera adecuada, evaluar la participación de otros, es decir, no se desempeñan exitosamente en actos comunicativos reales puesto que los están formando para codificar y decodificar sin sentido, llevándolos a desatender las funciones del lenguaje.

Otra investigación que soporta los anteriores planteamientos es la de Soto (2014) en la que se afirma que:

(...) es preocupante hallar que los estudiantes de básica primaria adolecen de habilidades a la hora de producir textos, y en la práctica se continúe recurriendo al desarrollo de actividades basadas en transcripciones de grafemas, sílabas, oraciones y textos, análisis de comprensión y producción textual aislados del contexto y de la situación de comunicación real (p.22).

Esto conlleva a unas prácticas sin objetivos de enseñanza y aprendizaje claros, lo que a su vez se refleja en la falta de una metodología que le permita al estudiante tener un horizonte de trabajo

intencionado para responder a las exigencias del contexto, y sentirse como agente activo de una realidad social y cultural determinada.

Todo lo anterior implica que, a pesar de los desarrollos teóricos y las investigaciones que en este campo se han realizado con el propósito de innovar y plantear nuevas alternativas de trabajo pedagógico, siguen persistiendo prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje escrito en las que el código es lo más importante, sin trascender a los usos sociales del mismo. Es decir, se enseñan los procesos escriturales en los que priman aspectos como la ortografía, las partes de la oración, los verbos y todos los elementos gramaticales, en los que se sigue considerando que la escritura es sólo para la escuela. Estas ideas fueron corroboradas por Céspedes (2102), en la investigación cualitativa que llevó a cabo con estudiantes del área rural de Santa Rosa de Cabal, en la que encontró que los niños y niñas de los grados transición, primero y segundo conciben el lenguaje escrito como objeto de aprendizaje escolar sin ningún tipo de uso social que les permita expresar sentimientos ni emociones, situación que está directamente relacionada con las prácticas docentes repetitivas que no consideran la producción en contextos reales, y de esta manera aportar a la transformación del estudiante como ser humano que avanza en su emancipación.

Al respecto, es importante considerar el planteamiento de Ferreiro (1999), quien afirma que “el lenguaje escrito no se restringe al espacio escolar, sino que hace parte de sistemas más amplios (la cultura y la sociedad en general)” (p.24). Según esta autora, durante muchos años no se realizó una reflexión rigurosa sobre el lenguaje escrito en la escuela, y aunque se reconoció su importancia, “su enseñanza se redujo a la reproducción de métodos que minimizaban su papel cultural y social, por lo que su aprendizaje se relegó a un contenido académico que, aparentemente, no se relacionaba con la propia vida del sujeto” (p.24).

En concordancia con lo anterior, en la escuela se sigue enseñando la escritura como producto y no se hace énfasis en el proceso. Las producciones iniciales de los estudiantes demuestran que no

hay procesos de revisión y reescritura y que no se llevan a cabo prácticas que hagan énfasis en los procesos metacognitivos en el aprendizaje de la producción escrita (Estrada y Martínez, 2016).

Desde una perspectiva similar, la investigación desarrollada por Corredor, Martínez, Torres y Diagama (2017), denominada “Estrategias para generar atención en procesos de comprensión lectora y producción textual”, permitió concluir que los estudiantes presentan un bajo rendimiento académico en casi todas las asignaturas, obteniendo, además, un nivel alto de reprobación en todos los grados, y que “uno de los factores que inciden en los bajos desempeños de los estudiantes es la poca atención que se presta a la hora de desarrollar procesos de lectura y escritura en el aula” (p.44). Para poder precisarlo se realizó una prueba diagnóstica en la que fueron aplicados unos instrumentos de observación y una prueba de entrada a través de las cuales se pudo percibir que “las dificultades de comprensión lectora y producción textual están asociadas con la falta de atención e interés de los estudiantes, entendidas como un proceso mental indispensable en la vida del individuo” (Corredor, Martínez, Torres y Diagama, 2017, p. 44).

Esto llevó a deducir a los investigadores, que detrás de esa falta de atención e interés por parte de los estudiantes se encuentran los docentes que, en su planificación del área de Lengua Castellana, no están planteando propuestas que generen interés en los procesos de lectura y escritura, lo que ha incidido en el bajo rendimiento en las demás asignaturas, puesto que son personas que decodifican, pero no comprenden y codifican, pero no producen, reduciendo las habilidades superiores de pensamiento (analizar, inferir, conceptualizar, pensar de manera crítica, manejar información) a actividades perceptivo – motrices, tendientes a desarrollar destrezas para escribir mejor y más rápido las letras.

Es claro entonces, que enseñar a leer y a escribir es una gran responsabilidad del maestro, que requiere de esfuerzo y dedicación para implementar estrategias didácticas significativas en las que se tengan en cuenta los saberes previos de los estudiantes, lo cual significa, como dice

Hurtado (1998) “que, de la forma como se les inicie y acompañe pedagógicamente a los estudiantes en este mundo letrado va a depender su afecto y pasión por los libros, la cultura e, incluso, la ciencia” (p.8), además cómo lo plantea Solé (2011):

La lectura va más allá del armonizar las grafías y sonidos para emplear palabras y construir frases. Leer implica poner en marcha destrezas y operaciones mentales de orden superior, tales como el análisis, la síntesis y la abstracción, implica comprender un texto, entender lo que se lee, captar su significado, identificar los elementos que lo componen y ser capaces de construir con esto ciertas representaciones mentales (p. 21).

Por lo expuesto, se hace necesario enfocar el trabajo escolar desde la significación trascendiendo el gramaticalismo y las prácticas motrices, para avanzar hacia una enseñanza del “uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (Hymes, citado por el MEN, 1998, p. 46).

En este sentido, la producción escrita puede concebirse como un proceso emancipador de carácter social que cobra importancia desde esta misma acepción, trascendiendo así la mera codificación de signos lingüísticos de forma repetitiva y, muchas veces carente de sentido, para llegar a ser una forma altruista de expresión de la esencia humana.

Lo anterior implica que el lenguaje es muy importante en la escuela, no sólo para el aprendizaje en el área de Español, sino también para el acceso a los demás saberes escolares, tal como lo sustentan Álvarez, Castro y Valencia (2008) en su investigación, en la que afirman que si se trascienden las metodologías tradicionales y se le da un enfoque activo al área de Lengua Castellana, los estudiantes tendrán la posibilidad de actuar de acuerdo a sus intereses y generar nuevos aprendizajes en cualquier área, debido a la potencialización de sus habilidades comunicativas y superiores de pensamiento que son tan abarcadoras e importantes dentro de toda la vida social y escolar.

De allí, que la producción escrita no debe asumirse desde una óptica sesgada, mecanicista y propia de una sola asignatura, sino, más bien, enfocarla como un proceso de comunicación articulado a todos los campos del saber.

Otra de las investigaciones que reafirman la idea que aún persisten estas prácticas tradicionales en la enseñanza del lenguaje, es la de Jiménez y Muñoz (2017), en la que se plantea que “Muchos métodos tradicionales todavía se siguen poniendo en escena a través de algunos docentes que muestran a sus estudiantes la literalidad del texto o el enunciado, más no la intención comunicativa que éstos tienen en su globalidad” (p. 13). En esta misma línea se encuentra la investigación de Fajardo (2016), denominada “Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura” en la que se expone que:

(...) la dinámica de la lectura y la escritura en los procesos escolares al interior del aula ha convertido tan importante acto comunicativo en una clase de español en la que, en algunos casos, no tiene ninguna trascendencia ni para la labor docente, ni para el estudiante y esto, a su vez, genera que se encuentren a diario niños y niñas que presentan dificultades a la hora de expresar sus ideas y emociones ya que se sienten desmotivados y limitados (p.8).

Por lo tanto, se puede afirmar que existe una problemática importante en la enseñanza del lenguaje por la forma segmentada, descontextualizada y carente de significado como es abordada por los docentes, generando en los estudiantes desmotivación y vacíos en su formación como miembros de la cultura escrita. En este sentido, se hace necesario entender que la escritura “no se trata solamente de una codificación de significados..., se trata de un proceso que es a la vez social e individual en el que...se ponen en juego saberes, competencias e intereses determinado por un contexto sociocultural y pragmático” (MEN, 1998, p.49)

Lo anterior demuestra la importancia que tiene el lenguaje y las dificultades que se pueden generar si no se aborda de manera adecuada, puesto que su desarrollo es fundamental para

alcanzar los objetivos escolares de forma satisfactoria y para desenvolverse óptimamente en la vida social. Dichas dificultades se han visto reflejadas en los bajos desempeños de los estudiantes en las pruebas Saber dando cuenta de un panorama bastante desalentador para el sector educativo.

Una muestra de ello es que en la institución educativa El Dorado, en la prueba de Lenguaje aplicada en el 2016, el porcentaje de estudiantes de grado tercero que se encontraba en un nivel insuficiente fue del 30%, en un nivel mínimo se encontraban el 22%, en nivel satisfactorio un 43% y, para el nivel avanzado, el porcentaje era de solo un 5%.

De la misma forma, los estudiantes del grado quinto, en la misma prueba (2016), se ubicaron así: 11% en nivel insuficiente, 57% en nivel mínimo, 29% en nivel satisfactorio y 3% en nivel avanzado.

Así mismo, para el siguiente año, en el grado tercero los porcentajes se comportaron de la siguiente manera: en nivel insuficiente se encontraban ubicados un 22% de estudiantes, para el nivel mínimo un 57%, en nivel satisfactorio un 19% y en el nivel avanzado un 3%.

Por otro lado, para grado quinto, un 10% de estudiantes se encontraba en nivel insuficiente, un 52% en nivel mínimo, un 28% en nivel satisfactorio y un 10% en nivel avanzado (ICFES, 2017-2018).

Lo anterior implica que, si bien, hubo un cambio positivo, al disminuir los niveles de insuficiencia, tanto para grado tercero como para grado quinto, en el año 2017 con relación al año anterior (2016), aún las falencias en lenguaje siguen siendo muy altas si se tiene en cuenta que la valoración está establecida en una escala de 1 a 100 y que estos porcentajes tan bajos abarcan más de la mitad de estudiantes según la escala. Además, muy pocos se encuentran en los niveles avanzados o satisfactorios.

Ahora bien, de acuerdo a Lerner (2001) las dificultades que se dan en lenguaje, específicamente en la producción de textos, tienen que ver con la forma como son concebidas la enseñanza y el aprendizaje de este saber, lo que se ve reflejado en los siguientes aspectos:

- Parcelar el objeto de la enseñanza.
- Reducir la enseñanza de la lectura y la escritura a un único propósito mecanicista, lo cual aleja a la escuela de su función social, al no considerar las realidades particulares que vive cada estudiante.
- Planear la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje desde contenidos lingüísticos y no desde la inmersión en los verdaderos quehaceres de lectores y escritores.
- Rutinas escolares repetitivas, poco innovadoras e infundamentadas.
- Trabajar la producción escrita mediante actividades repetitivas como planas, transcripciones y dictados que no dan pie a la escritura de textos auténticos con autores y destinatarios reales, considerando la escritura como un producto y no como un proceso

Estas premisas dejan ver claramente la importancia del rol docente tal como lo señala De Zubiría (2013), al afirmar que este es esencial para dar el gran salto en la calidad educativa, encontrando que otros países con mejores resultados en este tipo de pruebas tienen como característica fundamental muy altos niveles de exigencia en la selección de los maestros, además de criterios claros y variados en la evaluación y diversos programas de formación inicial y permanente para los mismos.

Es importante decir que aunque estos bajos desempeños tengan su raíz en la forma como está concebido el sistema educativo, en las políticas de funcionamiento que se han planteado para el mismo, en el tipo de formación que se está ofreciendo en las universidades, a veces muy teórica y poco contextualizada en la realidad social, y en los bajos índices de investigación y formación permanente para el trabajo en el aula, no se puede responsabilizar exclusivamente a los maestros,

es también la forma en la que la sociedad ha desfigurado el rol docente, haciendo cada vez más exigencias a la escuela llenas de contenidos, formatos y poco significado, desconociendo por completo la trascendencia social que tiene el ejercicio del educador.

La problemática expuesta, da cuenta de la urgencia de empezar a trabajar la escritura en el aula como un proceso que permite dejar memoria en el tiempo, entablar una relación con los otros, plasmar el sentido de la vida y dejar testimonio de evolución, no sólo en términos históricos, sino también académicos, evidencias de transformación del propio pensamiento que quedarán perpetuadas a través del código escrito como legado cultural.

Para ello, se hace necesario diseñar estrategias educativas coherentes con los intereses de los estudiantes que les permitan ser partícipes de su propio entorno social, actores protagonistas del mundo en el que viven, haciendo que la producción escrita trascienda las fronteras de la escuela y permee todos los ámbitos en los que los estudiantes se desenvuelven, para recrearlos y transformarlos.

En virtud de lo anterior, se considera pertinente trabajar determinados tipos de texto que se caracterizan por permitir expresar hechos o experiencias personales que resultan importantes y que, por tanto, se desean registrar, por lo general, de manera cronológica tales como: la crónica, el registro de experiencias, la biografía, la autobiografía, el diario de vida, entre otros. Cabe mencionar que la escuela ha privilegiado algunos textos narrativos como cuentos, fábulas, mitos, leyendas, novelas, entre otros, desconociendo, a veces, la riqueza y potencialidad de los textos mencionados, con los que se pueden desarrollar, no solo competencias comunicativas, sino también competencias ciudadanas y emocionales

Así lo corrobora una investigación realizada por Rodríguez en el año 2015 en la capital Colombiana llamada “el relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita”, en la que se asumió el relato como el pretexto para cautivar a los estudiantes y lograr

fortalecer desde allí los procesos de escritura de textos narrativos partiendo de la implementación de acciones pedagógicas que transformaron el quehacer escolar a través de la creación de escenarios de aprendizaje que beneficiaron las acciones y vivencias en la escuela, convirtiendo el salón en un espacio de escucha, participación, socialización, construcción y recreación de relatos de experiencias.

Por lo tanto, se puede afirmar que esta investigación logró fortalecer la producción escrita porque favoreció la indagación y comprensión de la realidad de los estudiantes, de la misma forma que logró influir en sus percepciones frente al mundo que los rodea, al proponer una escritura mucho más situada y significativa donde se encuentran diversos motivos para iniciar la tarea de la escritura, dada la autenticidad y emotividad que produce relatar experiencias de vida (Rodríguez, 2015). En síntesis, en esta investigación se resalta que es importante tener en cuenta el papel que juega el escritor en su producción escrita, haciendo especial hincapié en su intención de comunicar y de darse a entender al lector tomando como fundamento lo que pasa día a día en su quehacer cotidiano.

Desde una perspectiva similar, se encuentra la investigación de Soto (2014) denominada “Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado cuarto y quinto”. Los resultados obtenidos llevaron a concluir que a través del trabajo progresivo de la calidad autobiográfica se mejoran también los procesos de escritura y de significación implícitos en las prácticas de la cultura escrita porque parte de un interés o situación real que convoca a la comunicación. Demostrando así que las prácticas sociales vinculadas al lenguaje escrito “deben convertirse en ejes centrales que posibiliten el acceso a la cultura escrita, sin desconocer que la escritura es una actividad compleja que requiere implicar estrategias metodológicas para su aprendizaje y sus usos en una situación comunicativa determinada” (p.174)

En esta misma línea se encuentra el estudio denominado “Vale la pena que yo hable de mi vida” desarrollado por Estrada y Martínez en el 2016. En este se concluyó que la producción de registros de experiencia influyó, de manera positiva, en el desempeño de los estudiantes quienes asumieron el propósito fundamental de este tipo de texto, ya que se trataba sobre experiencias reales y no sobre fantasía. Así mismo, las investigadoras destacan el aporte de Jolibert (citada por Estrada y Martínez, 2016) sobre la evaluación pragmática pues esta propicia momentos específicos de comunicación, con destinatarios reales, que leen textos auténticos acordes a los propósitos, características que se adecuan, al trabajo en el aula con textos basados en episodios de la vida propia, como es el caso de la autobiografía.

Los beneficios de trabajar este tipo de textos también fueron demostrados en la investigación de Páez y Castiblanco (2011), al afirmar que:

(...) bajo la excusa de crear una autobiografía para mejorar los procesos de producción se crearon documentos valiosos que revelan información sociocultural de cada estudiante, en donde se develan aspectos fundamentales de la personalidad de cada individuo, lo cual permite, en primera instancia, crear mejores puentes de comunicación entre profesor y estudiante y, en segunda instancia, un mejor conocimiento. (p. 96)

Es por ello, que se propone trabajar la autobiografía, como un medio narrativo que ancla a los estudiantes desde sus propias necesidades de expresión, muy afines con las vivencias particulares, para dejar memoria, testimonio vivo, expresar intimidad, plasmar el sentido de la vida que cada uno tiene y dar por sentado su propia existencia.

Por lo anterior, abordar la enseñanza de este tipo de texto se considera una propuesta pertinente para la institución educativa El Dorado del municipio de Pereira, si se tiene en cuenta que en la zona en la que está ubicada se presentan muchos problemas sociales, situaciones de desplazamiento y carencias frente a las necesidades humanas básicas, así como grandes historias

de superación personal, razón por la que producir este tipo de texto, puede llegar a tener, de algún modo, un efecto “terapéutico”, como lo plantea la Francesa Michelle Petit (2008), al afirmar que en tiempos de crisis es donde se profundiza en la naturaleza de los procesos que llevan a la reconstrucción de uno mismo, y que esto es posible a través del encuentro con la palabra escrita. De esta forma se espera, además, poder contribuir en mejorar el ICSE que, según los reportes de excelencia anuales del MEN, cuenta un promedio de 3,71% en el año 2016 y para el año 2017 de 3,78%, lo que indica que, no hay transformaciones profundas que indiquen mejoramiento en el área de lenguaje, lo que se ve reflejado, como ya se mencionó, en los desempeños de los estudiantes en las pruebas, y en los índices de progreso, eficiencia y ambiente escolar.

Así las cosas, para mejorar el desempeño en lenguaje de dicha institución, es necesario asumir la producción escrita como un acto de vida relacionado con un hecho propiamente humano, ligado a la construcción de sociedad: La comunicación. Por consiguiente, se propone desarrollar una propuesta que tiene en cuenta el conocimiento también desde fuera del aula, rescatando toda una tradición cultural en la cual como agente mediador intervendrá el docente. De allí que se apueste por la producción de textos narrativos, específicamente la autobiografía, lo que permitirá un acercamiento al aprendizaje desde saberes cognitivos ligados al sentir, las emociones y sensaciones del estudiante.

La autobiografía, según Lejeune (1.975), es un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (p. 50). Al respecto, Lejeune, (1.975), plantea que cuando se escribe este tipo de texto se establece el pacto autobiográfico:

Es la promesa de decir la verdad sobre sí mismo. Esto se opone al pacto de ficción.
Uno se compromete a decir la verdad de sí mismo tal como uno mismo la ve. Su

verdad. Esto provoca en el lector actitudes de recepción específicas, que yo diría «conectadas», como en la vida cuando alguno nos cuenta su existencia...El pacto de ficción nos deja mucho más libres, estamos «desconectados», no tiene sentido preguntarnos si es verdadero o no, nuestra atención no está ya focalizada en el autor, sino sobre el texto y la historia, de la que podemos alimentar más libremente nuestro imaginario. (p. 272)

Por tal motivo se puede decir que la producción del texto autobiográfico “genera motivación en los estudiantes porque se identifican..., teniendo en cuenta que no utilizarán la escritura como algo lejano...se desarrolla una escritura a partir de los saberes del estudiante, motivaciones y experiencias” (Resende, 2015, p.13).

En este orden de ideas, se puede decir que el trabajo con textos narrativos tipo autobiografía, puede contribuir en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje escrito, pues implica mediar con la construcción social de textos en contextos reales y significativos, en los cuales el lector se conecta con una historia real en la que él va recreando en su mente y alimentando libremente su imaginario.

Resende (2015) plantea en su investigación que la experiencia social autobiográfica hace que el alumno logre manejar de forma más adecuada el lenguaje escrito porque le da un uso social de reconocimiento de su propio ser en una comunidad en particular. En este sentido “la escritura pasa de un mero proceso mecánico a un poder de comunicación y de significación en la acción transformadora del alumno, pues ésta implica todos los aspectos del estudiante” (P. 2)

Por tanto, a partir del contexto esbozado, surge el presente estudio, que hace parte del Macroproyecto de investigación en didáctica del lenguaje, y que partió de las siguientes preguntas de investigación: *¿Cuál es la incidencia de una SD, de enfoque comunicativo, en la producción de texto narrativo, tipo autobiografía, de los estudiantes de grado cuarto de la*

institución educativa el Dorado, del municipio de Pereira? y ¿Qué reflexiones genera, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, la implementación de la secuencia didáctica?

En concordancia con lo anterior, se planteó como objetivo general: determinar la incidencia una SD, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos, tipo autobiografía, de los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa el Dorado, del municipio de Pereira y, reflexionar acerca de las prácticas de la enseñanza del lenguaje, a partir de la implementación de dicha secuencia. Como objetivos específicos (a) Identificar el estado inicial en la producción escrita de textos autobiográficos, en los estudiantes de grado cuarto, antes de la implementación de la secuencia didáctica; (b) Diseñar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos, tipo autobiografía; (c) Implementar la secuencia didáctica y reflexionar en torno a las prácticas de la enseñanza del lenguaje; (d) Identificar el nivel en la producción de textos autobiográficos, después de la implementación de la secuencia didáctica; (e) Contrastar los resultados obtenidos antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, para identificar las transformaciones en la producción de textos autobiográficos.

Es así como, después de haber presentado el problema de investigación, en el que se dio cuenta del estado del arte, el contexto general del problema y las razones que motivaron la investigación, se procede a exponer en el siguiente capítulo el marco teórico en el que se abordan tópicos como: lenguaje, lenguaje escrito, modelos de producción textual, propuesta de Jolibert, texto narrativo, autobiografía, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

Luego, en el capítulo siguiente se presenta el marco metodológico con sus componentes: enfoque y diseño de investigación, población y muestra, hipótesis y variables con sus respectiva operacionalización, unidad de análisis y de trabajo, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y por último el procedimiento.

Posteriormente se presenta el capítulo con el análisis de la información, el cual se lleva a cabo desde dos ejes: uno cuantitativo y otro cualitativo; respecto al primero se expone la prueba de hipótesis, para continuar con los desempeños de los estudiantes de ambos grupos en el Pre-test y Pos-test, primero de manera general y luego por dimensiones con sus respectivos indicadores; con relación al segundo, se realiza un análisis de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras, a partir de las categorías que se identificaron en los diarios de campo.

Finalmente, se explican las conclusiones derivadas de los principales hallazgos, y en relación con la pregunta y los objetivos planteados, así mismo, se proponen algunas recomendaciones haciendo énfasis en la importancia de trabajar el lenguaje desde contextos reales, con destinatarios verdaderos y en situaciones de comunicación contextualizadas, sin dejar de lado la importancia de trabajar diversas clases de tipologías textuales por medio de la implementación de secuencias didácticas.

2. Marco Teórico

En este capítulo se realizará una aproximación a los principales referentes teóricos que fueron la base para el planteamiento y desarrollo de esta investigación. En primer lugar se abordará el lenguaje, desde una perspectiva sociocultural, luego se enfatizará en el lenguaje escrito y se expondrán algunos modelos de producción textual para continuar con la propuesta didáctica de Josette Jolibert, del mismo modo, se hará un acercamiento al enfoque comunicativo como una apuesta para enseñar la lectura y la escritura desde los usos sociales, después, se abordará el texto narrativo como una secuencia de acontecimientos, y el texto autobiográfico como un relato en retrospectiva que una persona real hace de su propia vida, finalmente se conceptualizará acerca de la secuencia didáctica como un ciclo de enseñanza – aprendizaje para alcanzar una meta determinada y las prácticas reflexivas.

2.1. Lenguaje.

El lenguaje ha sido un instrumento muy importante en el desarrollo de la sociedad, en la medida que permite la participación activa de sus miembros a través de prácticas en las cuales el uso de la lengua permea de sentido todos los ámbitos inherentes al ser humano y le permite organizar su mundo, comprenderlo e interactuar en él.

Desde esta perspectiva Vygotski (1934) afirma que el lenguaje es un hecho social que se desarrolla a través de las interacciones dentro de una comunidad, lo que implica, no sólo la exposición del niño a las palabras, sino también un proceso interdependiente de crecimiento entre el pensamiento y el lenguaje.

De manera puntual, el lenguaje en la escuela, ha sido abordado por el Ministerio de Educación Nacional (1998), asumiendo que su enseñanza debe tener “una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se

da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen sujetos en, y desde el lenguaje” (p. 46).

Así mismo, el MEN (2006) plantea que debe considerarse el doble valor del lenguaje: subjetivo y social. Subjetivo, en tanto que le permite al individuo apropiarse conceptualmente de la realidad, reconociéndose y tomando conciencia de sí mismo, y social porque les permite a los individuos entrar en relación con otros, accediendo a la vida social y cultural.

Acorde con esto, Cassany (1994) plantea que el lenguaje en la escuela debe preparar a los estudiantes para moverse cómodamente en una sociedad cada vez más plural, lo que implica que los procesos del lenguaje son fundamentales para el desarrollo del individuo y para su convivencia social, por tanto,

(...) la escuela debe intentar incidir en este proceso [el lenguaje] sin limitarse a observarlo como un desarrollo natural. Por eso, el énfasis de la enseñanza del lenguaje debe recaer más en sus aspectos funcionales que en sus aspectos estructurales. Se trata, sobre todo, de facilitar al escolar el dominio de la plurifuncionalidad de las partículas, incidiendo en el proceso de reorganización y almacenamiento de los diversos sistemas lingüísticos. (p. 39)

Así las cosas, lo que se pretende desde las perspectivas expuestas hasta este punto, es trascender un único horizonte de trabajo centrado en las competencias lingüísticas, particularmente la gramatical, derivando así en una noción de lenguaje en la que los aspectos socio – culturales resultan determinantes.

Luego de haber sintetizado algunas de las concepciones del lenguaje y su importancia para el desarrollo humano, cultural y social, es importante abordar el lenguaje escrito, objeto central de la presente investigación.

2.2. El lenguaje escrito.

La lengua escrita ha sido definida por Barrio y Domínguez (1997) como:

Un objeto socio-cultural, una «tecnología» colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado. Por ello, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares. Si más allá de las paredes de la escuela este objeto de conocimiento no tuviera utilidad, entonces tampoco constituiría un contenido escolar fundamental. (p. 5)

De allí que se considere que escribir es, en sentido amplio, lograr una participación activa de los miembros de una comunidad en las prácticas propias de una cultura escrita, las que en su mayoría se rigen por el criterio de utilidad puesto que pertenecen a la vida cotidiana (Tolchinsky, 1990), por tanto, la meta de la enseñanza de la escritura es la formación de participantes activos en toda la gama de prácticas.

Como se puede ver, la expresión escrita va más allá de la simple codificación de textos a través de las grafías social y culturalmente preestablecidas y trasciende ese código, pues la escritura involucra el léxico, la construcción sintáctica de las frases, la organización textual, la disposición gráfica y un cierto “rango enciclopédico” (Olson, 2007).

Por tanto, escribir es más que plasmar códigos repetitivamente en un papel, el lenguaje escrito es, en sí mismo, una práctica social que nunca se encuentra estática, sino que, por el contrario, siempre requiere intencionalidad, selección, dirección y procesamiento de información.

Cabe anotar, que las concepciones de escritura han ido evolucionado, desde aquellas más tradicionales en las que se consideraba que escribir era unir letras y sílabas, poniendo el énfasis en los procesos visomotores y la gramática, hasta las más actuales desde las que se considera este proceso como una práctica social. En este contexto Jolibert (2002) afirma que enseñar a escribir

implica entrar en lo escrito a través de la vida, teniendo en cuenta el contexto y no solo a través de ejercicios mecánicos donde se repiten letras y palabras fuera de contexto.

Para Teberosky y Tolchinsky (1995), “el escribir constituye una acción o un medio para un objetivo” (p.5), por lo que Pérez (2003) considera que es una tarea de mucho cuidado, dado que es necesario tener en cuenta los propósitos de la escritura, el contexto, para qué y para quien se escribe. En ese sentido, la escritura representa un saber práctico, un “saber hacer” respecto a las competencias, un “saber- ser”, respecto a las conductas y un “saber general”, respecto a los conocimientos (Jolibert, 2002).

Como ya se mencionó, las concepciones de escritura se han ido transformando con el tiempo, y lo mismo ha ocurrido con los modelos que se han desarrollado para explicar la producción textual, razón por la cual se presentan algunos de éstos en el siguiente apartado.

2.2.1. Modelos de producción textual.

Desde los planteamientos teóricos de C. García Debanc y M. Fayol (citados por Camargo et al., 2011) se define un modelo como un fundamento teórico, como un soporte de la relación entre disciplinas. Un modelo promueve el acuerdo entre la investigación en curso y la investigación definida. Enfoca las construcciones teóricas relevantes para el procesamiento del saber y busca acuerdos con procesos y operaciones en un contexto natural. Aduce ejemplos reales. Posibilita los enunciados de procesos directos y de pasos que permiten simulación, y toma en cuenta cómo el sujeto interactúa con el mundo ordinario.

En este orden de ideas, se han desarrollado varios modelos de producción, siendo algunos de los más representativos los de producto, los de procesos y los modelos contextuales o ecológicos.

Modelo de producto: Este modelo se centra en la competencia textual del estudiante, que implica dominar la micro-estructura, es decir, los aspectos formales del texto (reglas gramaticales, ortografía), y la macro-estructura que tiene que ver con el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales. Esta distinción ha generado dos enfoques de enseñanza: el modelo oracional o el enfoque de la enseñanza de la gramática (dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología y la ortografía) y el modelo textual /discursivo o enfoque basado en las funciones (Hernández y Quintero, 2001, citados por Camargo et al., 2011, p. 22)

Modelo de proceso: Estos modelos son los que han tenido más amplio reconocimiento y difusión. Desde estos la escritura es considerada como una actividad compleja y multidimensional que requiere del desarrollo de procesos cognitivos y, por lo tanto, de estrategias cognitivas y metacognitivas que revelen y demuestren los pasos intermedios que tienen lugar durante el mismo. Esto implica un alejamiento radical del paradigma tradicional de etapas, porque en aquél las principales unidades del análisis son las fases de finalización, organizadas en secuencia y, en éstos, las mismas unidades conforman procesos mentales que pueden ocurrir en cualquier momento durante la composición; por eso, se ven como operaciones que hay que realizar y no como etapas que se deben cubrir una tras otra (Camargo et al., 2011. p. 24)

Modelos contextuales o ecológicos: Se manifiestan como un complemento de los modelos por proceso, porque conceptualizan la composición escrita no sólo como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Estos modelos buscan, por tanto, adentrarse en los aspectos sociales que el enfoque cognitivo no contempla, para establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados entre los alumnos y el profesor, durante el proceso de escritura (Camargo et al., 2011).

Para este proyecto de investigación, se asumió el modelo contextual y ecológico en el sentido de considerar que la producción textual no sólo es un proceso que se gesta desde el saber, sino que también va más allá, involucrando al individuo desde toda su complejidad como un ser socialmente situado y que, por tanto, de manera inherente, requiere en su proceso educativo interacción, convivencia y mediación.

En este estudio, de manera específica se tuvo en cuenta la propuesta de Josette Jolibert para la enseñanza de la producción textual, la cual se explica a continuación.

2.2.2. Propuesta para la enseñanza de la producción textual de Jolibert.

Para Jolibert (1.992) “la escritura implica una descentración del emisor con respecto a sí mismo y con respecto a lo que desea decir (es necesario reflexionar antes de escribir)” (p. 16), y para tal efecto, el profesor debe enseñar a sus alumnos a producir textos, no sólo frases o párrafos, en situaciones de comunicación reales.

La producción textual debe ser comprendida como un proceso de resolución de problemas, “escribir es una estrategia personal, un proceso complejo que articula aspectos eminentemente personales como son la representación, la memoria, la afectividad, la imaginación, etc.” (Jolibert, 1998, p. 52); para lo anterior, el escritor debe tener en cuenta diferentes niveles que se explican a continuación (Jolibert y Sraïki, 2009).

2.2.3. La noción del contexto de un texto.

Se refiere a los índices (lingüísticos y otros) que dan testimonio del contexto de la situación y del contexto textual en el cual se inserta el texto que se lee. Por su parte, Van Dijk (1983) afirma que el contexto se caracteriza como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos que son distintivos de una situación comunicativa, los que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados den resultados como actos de habla.

2.2.4. La situación de comunicación

Hace referencia a las huellas (lingüísticas y otras) de los principales parámetros de la situación de producción de ese texto (¿Quién lo escribió? ¿Para quién? ¿Por qué lo escribió? ¿Sobre qué trata? ¿Cómo se manifiesta esto en el texto? ¿Dónde?). En este proceso es muy importante la competencia comunicativa, definida por Hymes (1966) como:

Un conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos (lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos, socioculturales y estratégicos) que el hablante-oyente-escriptor-lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. (p. 15)

2.2.5. El tipo de texto.

Tiene que ver con las características que permiten identificar la tipología textual y justificar dicha identificación (del contexto a la diagramación y a la silueta). En este caso, fue seleccionada la autobiografía como el tipo de texto central del proceso investigativo, siendo ésta comprendida como un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeuné, 1.975. p. 46)

2.2.6. La superestructura del texto

Se refiere a las manifestaciones observables de la organización interna del texto: ¿tiene una silueta característica? ¿Una lógica interna funcional, cronológica, narrativa, otra? ¿Un inicio y un cierre específicos?

La superestructura, en palabras de Van Dijk (1980), tiene que ver con la estructura esquemática de un texto que “puede caracterizarse, intuitivamente, como la forma global de

un discurso que define la ordenación y las relaciones jerárquicas de sus respectivos fragmentos” (p. 53).

Lo anterior implica que la superestructura se describa en términos de categorías y de reglas de formación. Por ejemplo, en la autobiografía existe un estado inicial, un desarrollo y un estado final, esta forma determina el orden en que las categorías aparecen y cada parte por sí sola no dice nada, pero cuando estas se unen, todo su conjunto genera una autobiografía.

Por su parte Jolibert (2002), incluye en la superestructura *la dinámica interna* que hace referencia a tres aspectos que tienen que ver con su iniciación, su lógica de organización y su cierre, idea que contrasta con la estructura ternaria de los textos narrativos propuesta por Cortés y Bautista (1998), en la que se plantea un estado inicial, momento en el que se presenta un actor u objeto al que le falta algo, una fuerza de transformación en la que un agente cambia o altera el estado inicial y un estado final, en el que se da por terminada la historia y se define cómo está el personaje con relación al estado inicial.

2.2.7. La Lingüística textual.

Se refiere a las manifestaciones del funcionamiento lingüístico a nivel conjunto del texto, y tiene que ver, con los siguientes aspectos, entre otros:

2.2.7.1. Referencias de espacio

Corresponde al lugar donde transcurren los acontecimientos en un tiempo determinado.

2.2.7.2. Referencias de tiempo.

Puede referirse a un hecho histórico, al origen en que se cuentan los hechos, o bien, al tiempo real del lector.

2.2.7.3. Conectores.

Articulación de los párrafos que facilitan la comprensión de su progresión. Los conectores son aquellas palabras o grupos de palabras que cumplen la función de introducir de manera coherente las distintas partes de una narración, así como las diferentes intenciones del hablante. En palabras de Van Dijk (1980), son el instrumento que “ordena típicamente las frases y las proposiciones como un todo” (p. 82). En sentido amplio, según este autor, son un sistema complejo de marcas implícitas y explícitas de conexión que perfilan y fijan los mecanismos de coherencia y cohesión. De este modo, los conectores lógicos y lingüísticos constituyen instrumentos de engarce y determinan el esqueleto natural de la estructura del discurso.

2.2.7.4. Signos de puntuación.

“Son unidades gramaticales de sentido que destacan la idea de que la escritura constituye una representación independiente de la lengua, hecha para ser leída en silencio” (Barón, citado por Figueras, 2014, p. 137).

Por lo tanto, los signos de puntuación confieren estructura, sentido y claridad al texto. Sin la apropiada puntuación el texto pierde o cambia el sentido.

2.2.7.5. Adverbios y adjetivos afectivos.

Según Morán (1992) el término adverbio “tiene su origen en la íntima relación que presenta este tipo de elementos con el verbo al cual modifica o determina... por lo tanto, los adverbios que modifican al verbo suelen aparecer próximos a éste” (p.131).

Por su parte los adjetivos dan cuenta de la expresión (o no) de la subjetividad, y manifiestan una reacción emocional del enunciador. Según Van Dijk (1.980), estos tienen un papel semántico que ayuda a contrastar propiedades o hechos en relación con el transcurso normal de los sucesos.

Así mismo, los adverbios también pueden usarse para denotar el aspecto pragmático de la conexión.

2.2.7.6. Lingüística de la oración y de la frase.

Enfatiza en las huellas útiles del funcionamiento lingüístico en el nivel de las frases: las marcas de relaciones (principales acuerdos y relaciones personas/terminaciones verbales), los determinantes, los términos más portadores de significado de acuerdo al texto preciso y el significado de la puntuación de las frases o de su ausencia.

2.2.7.7. Lingüística a nivel de la microestructura del texto.

Se refiere al nivel de las palabras y de las microestructuras, se trata, a la vez, de delimitar los diversos modos de reconocimiento de palabras, y de detectar los grafemas (minúsculos y mayúsculos) que se sabe aislar y nombrar, además de las combinaciones de grafemas más frecuentes.

Como se puede observar, la propuesta de Jolibert implica que se aborde la enseñanza de la escritura, desde una perspectiva que considere los usos reales de la misma, razón por la que, el enfoque comunicativo se considera pertinente y debe transversalizar todo el proceso – antes, durante y después – de la producción textual. A continuación, se explican algunos postulados de dicho enfoque.

2.2.8. Enfoque comunicativo.

La idea de que la competencia lingüística, debía ser la más importante, al abordarse la enseñanza del lenguaje, fue cuestionada por Hymes (1972), quien propuso como eje central el desarrollo de la competencia comunicativa, que está referida a los usos del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, sociales e históricamente situados.

Lo anterior significa, según Hymes (1.972), que un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros.

Dicha competencia “es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa” (Goffman, 1956, p. 477). Por lo tanto, los actos de habla se dan en procesos comunicativos reales ya permeados por aspectos sociales, éticos y culturales.

De lo anterior, se derivó el enfoque semántico comunicativo “semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (Hymes, citado por el MEN, 1998, p.46) Así, la pedagogía de este saber se orientó hacia los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación, en la que el desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar, cobró mayor importancia, sin perder de vista las dimensiones socio-culturales, éticas y políticas propias de estos actos de comunicación.

En resumen, desde esta perspectiva, se asume la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades o capacidades que posibilitan una participación apropiada en situaciones discursivas específicas, cumpliendo de esta forma, con los propósitos de comunicación personal y, así mismo, regular la comunicación interpersonal entre los sujetos, lo que implica la autenticidad, la expresividad afectiva, la comprensión empática y la tolerancia.

De allí que se considere, que en la enseñanza del lenguaje, asumir el enfoque propuesto posibilita un acercamiento a los usos reales de la oralidad, la lectura y la escritura, y en este contexto es que cobra sentido el desarrollo de la competencia lingüística, entre otras.

Uno de los supuestos del enfoque comunicativo, tiene que ver con la necesidad de abordar diversos tipos de textos y discursos, siendo uno de ellos el narrativo, el cual se explica a continuación.

2.2.9. El texto narrativo.

Para Todorov (1978), el relato es visto como un encadenamiento cronológico y a veces causal de unidades discontinuas. “podemos decir que estas unidades deben encontrarse también en una relación de transformación” (p. 69)

De esta manera, “el relato convive con el ser humano todo el tiempo, el hombre habita en el escenario del lenguaje narrativo” (Cortes y Bautista, 1.998, p. 23). Lo anterior implica que,

La mayoría de nosotros iniciamos nuestros encuentros con los relatos en la infancia. A través de los cuentos de hadas, los cuentos populares y los relatos de familia recibimos las primeras exposiciones organizadas de la acción humana. Los relatos siguen absorbiéndonos cuando leemos novelas, biografías e historia; nos ocupa cuando vemos películas, cuando acudimos al teatro, y ante la pantalla del receptor de televisión. (Gergen, citado por Cortés y Bautista, 1.998, p. 23)

Si bien, como ya se dijo anteriormente, el ser humano por excelencia, tiene interacción constante con un sin número de narraciones a lo largo de su existencia, no se puede afirmar que estas interacciones sean siempre intencionadas, por el contrario, son más bien el fruto de momentos permeados por la cotidianidad, en los que cada persona, en momentos determinados de su existencia, hila historias, enlaza recuerdos, cuenta algo a una nueva generación o, por algún motivo personal, deja un registro escrito.

Con relación a sus características, puede decirse que un texto narrativo es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo, en la que se presentan transformaciones

en las situaciones y los personajes, presentando así modificaciones desde la forma en la que empieza la historia, hasta su desenlace.

De este modo, “la estructura narrativa que mantiene la mayoría de las narraciones y que se considera prototípica de la narrativa infantil sigue un esquema quinario, es decir, los hechos se organizan en cinco momentos o secuencias y cada una cumple una función determinada” (Adam, citado por Llunch, 2003, p. 47).

Estos momentos son:

Situación inicial: por lo general, se parte de una situación estable. Allí, se presentan los personajes, las relaciones entre ellos, el escenario y la época.

Inicio del conflicto: hay una acción, nudo o complicación que modifica la situación inicial e introduce tensión.

Conflicto: es el resultado de la secuencia anterior. Aquí, uno de los participantes desarrolla una serie de acciones para intentar resolver el conflicto.

Resolución del conflicto: es el resultado de las acciones precedentes y el fin del proceso creado con el conflicto.

Situación final: vuelta a una situación estable, generalmente, distinta de la inicial.

Para Castro y Posada (1994), el relato es:

Un conjunto organizado de acciones que está presente en distintas expresiones artísticas, en toda la humanidad. Así, por ejemplo, en el mito, en la leyenda, en la fábula, en el cuento, en la novela, en la epopeya y en la historia existe un relato, pues cuenta una historia con personajes que realizan acciones, en un desarrollo espacial y temporal. (p. 92)

Sin duda, es importante establecer algunas diferencias entre historia, relato y narración, siendo la primera, un conjunto de acontecimientos que se cuentan, el segundo, un discurso

oral o escrito que lo cuenta y, la tercera, un acto oral o ficticio que produce ese discurso, es decir, el hecho en sí de contar. “El relato designa el discurso pronunciado (aspecto sintáctico y semántico) y la narración la situación en la que se profiere (aspecto pragmático)” (Genette, 1998, p. 13).

De este modo, el texto narrativo, de tipo autobiográfico, tiene unas características particulares, una de ellas, como lo plantea Resende (2015), es que los hechos de narración se basan en un contenido que se puede someter a condiciones de veracidad o falsedad; así mismo, el discurso autobiográfico se encuentra entre el pasado (protagonizado por el yo personaje) y el presente de enunciación (protagonizado por el yo narrador) de acuerdo con los actos asertivos; la historia confiere, al mismo tiempo, un sentido particular a través de los actos performativos que el yo autor realiza. De modo tal, que el sujeto se va creando a medida que escribe, lo que diferencia, claramente, a la autobiografía de los textos ficcionales.

En este orden de ideas, la autobiografía es un texto narrativo que, dadas sus características, posibilita a los estudiantes organizar sus ideas en sentido cronológico y hacer una reconstrucción de su propia existencia, poniendo en tensión a las diversas situaciones por las que ha atravesado, sus propias acciones, sus decisiones y las personas implicadas, permitiéndose a sí mismo reflexionar y vislumbrar estrategias que le permitan escudriñar y organizar, de la manera más adecuada, los hechos que construyen su propia existencia.

En síntesis, las bondades de la autobiografía propician al individuo, no sólo la posibilidad de narrar, sino la de narrar – se, moviendo las fibras más profundas del propio ser, encontrando en esta tipología textual una forma de plasmarse, visualizarse y proyectarse, como individuo y como escritor.

2.2.10. La Autobiografía.

Todorov (1978), plantea que la autobiografía,

Se define por dos entidades: la del autor y la del narrador, y la del narrador y la del personaje principal. Esta segunda es evidente: ella es quien resume el prefijo “auto” y quien permite distinguir la autobiografía de la biografía o las memorias. (p. 61)

Para hacer estos planteamientos Todorov se apoyó en los estudios de Lejeune y Bruss, quienes, como el mismo lo reconoce, son una importante fuente para acercarse a la autobiografía, planteando así que “la identidad del género viene del acto de habla que se encuentra en la base: contarse a sí mismo” (Todorov, 1978, p. 62)

De este modo, Lejeune (1986), define la autobiografía como: “Un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual, y en particular, en la historia de su personalidad.” (p. 50)

Asimismo, plantea que “La perspectiva debe ser fundamentalmente retrospectiva, pero eso no excluye secciones de autorretrato, un diario de la obra o del presente contemporáneo a la redacción, y construcciones temporales muy complejas (...)”. (Lejeune, 1986, p. 51)

Cabe anotar que esta definición según Lejeune (1986), pone en juego elementos pertenecientes a categorías diferentes:

La primera tiene que ver con *la forma del lenguaje* que puede ser una narración en prosa, la segunda tiene que ver con *el tema tratado*, que, si bien toca la vida individual del autor también puede tratarse de la historia de una personalidad y la tercera representa *la situación del autor* que tiene que ver con la identidad del mismo y del narrador y su perspectiva retrospectiva de la narración. Por tal motivo, el autor mencionado considera que la

autobiografía es toda obra que cumple a la vez con las condiciones enmarcadas en estas categorías.

En tal sentido, Lejeune (1975) aclara que para que haya autobiografía como literatura íntima, es necesario que coincidan la forma como se expresa la identidad del narrador (yo, tu, él), y la forma como se manifiesta la identidad del autor, que, en el caso de la autobiografía, se indica, inicialmente, por el uso que se le da a la primera persona.

Por lo tanto, el autor sigue siendo el personaje principal y de visible importancia en esta tipología textual, “el autor no es una persona. Es una persona que escribe y publica (...) el autor se define, simultáneamente, como una persona real socialmente responsable y el productor de un discurso” (Lejeune, 1975, p. 61). Así, es como va tomando fuerza para el lector, el autor que no conoce, pero que lo va imaginando a partir de sus textos.

Ahora bien, respecto a la estructura de la autobiografía o como debería escribirse, se puede decir que no hay una claramente definida, por tal motivo, “el autobiógrafo ya no se plantea seriamente el orden de su relato. O bien se deja llevar por su memoria, sin llegar a encontrar el orden de la estructura” (Lejeune, 1975, p. 194).

Sin embargo, se podría asumir, de manera general, la estructura del texto narrativo, de acuerdo a las intenciones del autor, por lo que se podría iniciar con un árbol genealógico, con fecha de nacimiento y datos personales, lo que daría cuenta del *estado inicial*; luego se introduce un relato de la historia de la vida, incluyendo todos los momentos importantes que en ella ocurrieron, momento que podría asumirse como *desarrollo*, y terminar con una conclusión o cierre, que dé cuenta de la situación actual del protagonista, es decir, un *estado final del texto*.

En conclusión, según los aportes de Todorov (1978) y de Lejeune (1986), la autobiografía hace que quien la escribe vuelva a su tiempo pasado, se conozca, indague y

realice construcciones muy complejas alrededor de su existencia, tejiendo así su propia historia en particular, con total autenticidad. Aunque según Lejeune (1986) dicha autenticidad no es estrictamente formalista, porque exigiría un exhaustivo análisis y verificación de los rasgos del texto, buscando así un parecido entre el texto y la persona, para lo cual es necesario un conocimiento interno de la vida del autor que sería, en última instancia, inalcanzable.

Ahora bien, teniendo en cuenta las características y potencialidad de este tipo de texto, para la enseñanza del lenguaje, se hace importante conocer qué es una secuencia didáctica, al ser esta una propuesta didáctica pertinente para el abordaje educativo de la misma, y de esta manera, llegar a explorarla, a conocerla a profundidad, a comprenderla y a producirla.

2.3. Secuencia didáctica

La propuesta aquí presentada pretende resaltar la importancia de los textos producidos en el aula en situaciones de comunicación reales, en las que la palabra escrita tenga sentido y significado para el interlocutor. Por esta razón, se tienen en cuenta los planteamientos de Camps (2003) sobre la secuencia didáctica, quien la define como “un ciclo de enseñanza-aprendizaje que es orientado hacia la realización de una tarea, en el que se diseñan unas actividades en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (pp. 40- 43). De acuerdo a lo planteado por la autora, la secuencia didáctica se desarrolla en tres fases: preparación, producción y evaluación.

La preparación, es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guiarán la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto.

A partir de esto se lleva a cabo *la fase de producción*, que es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc. Se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración.

Finalmente, la *fase de evaluación*, debe basarse, principalmente, en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción y que debe ser, por lo tanto, una evaluación formativa.

Así mismo, Camps (2006), considera que la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza que se define por las características siguientes:

1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral y/o escrito), y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo.
2. Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
3. En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre lo oral y lo escrito, la lectura y la escritura.
4. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases.

La secuencia didáctica cobra significación en la medida que ofrece la posibilidad de relacionar actividades intencionales, que interactúan y forman redes entre sí, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, direccionados por propósitos específicos de la situación de escritura, buscando un sentido global que al mismo tiempo facilite las funciones

discursivas desde una situación de comunicación, que estén enmarcadas en situaciones sociales y culturales contextualizadas (Camps & Colomer, 2003).

Dicha propuesta se diseña desde la posibilidad de producción de un texto de uso social y real, a partir de la cotidianidad de los estudiantes, en la que se generan necesidades de responder a propósitos diversos referidos a la enseñanza de un contenido particular y al aprendizaje de dicho contenido en un contexto real (Buitrago, Torres y Hernández 2009).

Implementar una propuesta didáctica para la producción textual, conlleva beneficios no solo para los estudiantes sino también para el maestro quien debe generar, constantemente, reflexiones en torno a su práctica, lo que le permitirá hacerse cada vez más consciente de la forma en que la realiza y así, replantearse aspectos de su quehacer. Es por ello, que se esboza a continuación el concepto de prácticas reflexivas y su relevancia en la transformación de la labor docente.

2.4. Las prácticas reflexivas.

Un docente en su quehacer educativo no se limita simplemente, a desarrollar los contenidos, al dominio de éstos o a centrarse en sus intereses personales; la práctica docente debe ir más allá y enfocarse en la construcción de seres socialmente activos. Por este motivo, se considera importante que el docente pueda reflexionar sobre sus prácticas y así tener en cuenta los aciertos y las fallas en el momento de la interacción con sus estudiantes, con el fin de mejorar continuamente en su labor. En consecuencia,

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. (Perrenoud, 2004, p. 13)

Esto conlleva a pensar en la regularidad con la que el maestro se detiene un momento a analizar lo que está haciendo en el aula, en pro de identificar las acciones a fortalecer y las dificultades que debe reestructurar.

Estas reflexiones se deben convertir en una acción cotidiana, un hábito o un momento de la clase importante y de gran envergadura para la formación docente. Incluso, como lo dice Perrenoud (2004), esta práctica reflexiva se puede llevar a cabo en dos momentos: *reflexión durante el proceso y reflexión sobre la acción*. De este modo,

Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.(..) y, en cambio, reflexionar sobre la acción... eso es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. Toda acción es única, pero, en general, pertenece a una familia de acciones del mismo tipo provocadas por situaciones parecidas. (p. 30)

Por su parte Schön (citado por Domingo, 2014), concibe la reflexión como una forma de conocimiento y análisis que orienta la acción; dicho autor pretende que se supere la relación lineal entre teoría y conocimiento y que la práctica no esté solo supeditada a esta relación, considerando así que el éxito del docente está en la habilidad para manejar la complejidad de los conflictos en el aula y problemas prácticos escolares.

Es así como Schön (citado por Domingo, 2014) desde su propuesta de un pensamiento práctico para un docente reflexivo, propone tres fases que se distinguen a continuación:

El conocimiento en la acción, el cual se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo, igualmente

se presenta una segunda fase en la q se hace la reflexión en y durante la práctica y que consiste en tener en cuenta el pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa a modo de conversación reflexiva con la situación problemática concreta y, finalmente, como tercera fase la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, esta fase final corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. (p. 10)

Es así, como estos procesos se consideran parte fundamental en la formación de un docente reflexivo, mientras pone en marcha su práctica, lo que requiere realizar procesos metacognitivos para poder pensar en una acción precisa, recordarla, analizarla y poder mejorarla o reestructurarla.

3. Marco metodológico

En este capítulo se presentará el marco metodológico y los componentes que lo sustentan, esto es: tipo de investigación, diseño, población y muestra, hipótesis, variables, unidad de análisis y unidad de trabajo, instrumentos y procedimiento.

3.1 Tipo de investigación.

La siguiente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo el cual “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4).

Específicamente, en esta investigación se pretendía determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo autobiografía, de los estudiantes de grado 4° de la institución educativa El Dorado de la ciudad de Pereira, para lo cual se realizó un análisis estadístico, que se complementó con un análisis cualitativo, respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

3.2 Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación es cuasi-experimental, es decir, no se hizo una selección aleatoria de los grupos, sino que estos ya estaban constituidos. Específicamente es un diseño intragrupo de tipo Pre-test y Pos-test, en el que se comparan los resultados del mismo grupo en dos momentos diferentes: antes de aplicar la secuencia didáctica (Pre-test), y al finalizar la implementación (Pos-test).

3.3 Población.

Estudiantes de grado 5° de instituciones educativas del sector oficial del municipio de Pereira.

3.4 Muestra

Dos grupos de estudiantes de grado 5° de la institución educativa El dorado del municipio de Pereira. El grupo 1 corresponde al grado 5B conformado por 20 estudiantes, de los cuales 9 son hombre y 11 mujeres, sus edades oscilan entre los 9 y 13 años aproximadamente. El grupo 2 corresponde al grado 5°C conformado por 18 estudiantes, 10 mujeres y 8 hombres, con edades entre los 10 y 13 años.

Respecto a otras características es importante decir que los estudiantes de ambos grupos se encuentran ubicados en los estratos socioeconómicos 1 y 2 y que el desempeño promedio en general, es mínimo. En cuanto a sus familias, se puede decir que son extensas, formadas por diferentes personas y que en el caso de la gran mayoría, los padres y madres no viven con ellos, pasando su mayor tiempo con los abuelos. Así mismo, un porcentaje significativo de los miembros de las familias no han tenido la posibilidad de acceder al sistema educativo, lo que genera que sean trabajadores independientes y amas de casa, en este contexto cabe resaltar que son estudiantes con poco acompañamiento escolar desde el hogar, con acudientes que demuestran poco interés por sus procesos.

3.5. Hipótesis de la investigación.

3.5.1. Hipótesis nula.

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, no mejorará la producción de textos narrativos (autobiografía), de los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa El Dorado.

3.5.2. Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejorará la producción de textos narrativos (autobiografía), de los estudiantes de grado cuarto de la institución educativa El Dorado.

3.6. Variables y operacionalización.

3.6.1. Variable independiente:

Secuencia didáctica (ver Anexo N° 1)

La secuencia didáctica, en palabras de Camps (2003) “Es un ciclo de enseñanza-aprendizaje que está orientado hacia la realización de una tarea, en el que se diseñan unas actividades en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p. 40).

El modelo de esta propuesta está fundamentado por un esquema general que consta de tres fases: preparación, producción y evaluación.

Tabla 1. Operacionalización variable independiente: Secuencia didáctica.

Definición de la Variable Independiente	Dimensiones	Indicadores
Secuencia didáctica: Es un ciclo de enseñanza-aprendizaje que está orientado hacia la realización de una	Preparación: momento en el que se plantea el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos formulados como criterios que guiarán la producción. En esta fase se definen también los contenidos,	1. Plantear los objetivos. 2. Elegir la tarea integradora 3. Definir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales 4. Seleccionar diferentes textos autobiográficos y de otros géneros.

tarea, en el que se diseñan unas actividades en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos. El esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción y evaluación. (Camp 2003, p. 40- 43).	la situación discursiva, el tipo de texto, entre otros. El objetivo de las actividades que se realizan en esta primera fase (lecturas, búsqueda de información, ejercicios) es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que, más adelante, los alumnos las realicen de forma autónoma.	5. Definir la metodología de trabajo: métodos, estrategias, actividades, consigna y recursos.
		6. Presentar la secuencia didáctica a los estudiantes y establecer el contrato didáctico.
	Producción: es la fase en la que los alumnos escriben el texto. Sus características varían según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, entre otros. Durante la tarea los escritores pueden utilizar el material elaborado en la fase de preparación. La interacción oral con otros compañeros y, sobre todo, con el maestro son instrumentos imprescindibles para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.	1. Leer y analizar autobiografías y otros textos similares
		2. Recoger y seleccionar datos provenientes de diversas fuentes sobre situaciones y hechos relevantes para construir la autobiografía.
		3. Definir la situación de comunicación: a quien se va a escribir, para qué, que tipo de texto, cuál contenido
		4. Planear la escritura del texto
		5. Organizar la producción globalmente, introduciendo indicadores de la estructura del texto autobiográfico.
		6. Escribir con cohesión entre las distintas proposiciones

y expresar un significado global que las haga coherentes.

7. Revisar, rediseñar y reescribir el texto con base en el proceso de monitoreo por parte del docente y de la retroalimentación de sus compañeros (co-evaluación).

8. Concluir el proceso de revisión y realizar la edición definitiva.

Evaluación: esta fase es transversal y debe basarse en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es, por lo tanto, una evaluación formativa, que se lleva a cabo de forma continua durante el proceso.

1. Analizar, de manera crítica, los resultados e impactos, luego de la intervención.

2. Desarrollar procesos de autorregulación y autoevaluación en cada sesión, que le permita a los estudiantes comprobar si su escrito se ajusta a los objetivos planificados.

3. Presentar el producto final escrito en el que da cuenta del trabajo individual y colectivo con diferentes soportes, escalas de observación y análisis, cumplimiento del contrato didáctico.

4. Evaluación y cierre de la secuencia didáctica.

5. Socialización del trabajo a la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia.

3.6.2. Variable dependiente: producción textual.

Para Jolibert y Sraïki (2009), la producción textual, está relacionada con textos auténticos, con autores y destinatarios reales. Debe ser comprendida como un proceso de resolución de problemas en el que se implican situaciones de deseo o necesidad; construir el sentido del texto requiere relacionar y tener en cuenta diferentes niveles: contexto situacional, superestructura del texto, lingüística textual, entre otras (Jolibert y Sraïki, 2009). En el caso de esta investigación se propuso la producción de un texto autobiográfico, definido por Lejeune (1975) como un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en la historia de su personalidad. En este relato se identifican dos entidades: autor – narrador y narrador - personaje principal.

Tabla 2. Operacionalización variable dependiente: producción textual.

Producción textual: Debe ser comprendida como un proceso de resolución de problemas en el que se implican situaciones de deseo o necesidad; construir el sentido del texto requiere que quien escribe relacione y tenga en cuenta diferentes niveles: contexto situacional, superestructura del texto, lingüística textual, entre otras (Jolibert y Sraïki, 2009). En el caso de esta investigación se propuso la producción de un **texto autobiográfico**, definido por Lejeune (1975) como un relato retrospectivo en prosa

que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en la historia de su personalidad. En este relato se identifican dos entidades: autor – narrador y narrador -personaje principal.

Dimensiones	Indicadores	Índices		
		3	2	1
Contexto situacional: Hace referencia a los diferentes parámetros de la situación de comunicación escrita, teniendo en cuenta ¿quién lo escribió? ¿Para quién? ¿por qué lo escribió? ¿sobre qué trata? ¿cómo se manifiesta? ¿Dónde?	Emisor: Hace referencia a quien lo está escribiendo y a título de que.	Se evidencia en el texto una voz narrativa que cuenta su propia historia, en primera persona	Se evidencia en el texto una voz narrativa que cuenta su propia historia, pero incluye otras voces narrativas dentro del texto.	No se evidencia en el texto una voz narrativa que cuenta su propia historia en primera persona
	Contenido del mensaje: se refiere a lo que se quiere decir, lo que se pretende transmitir, y que deseo expresar.	Se evidencia en el texto una narración de acontecimientos sobre sí mismo y experiencias personales.	Se evidencia en el texto pocos acontecimientos personales, involucrando experiencias ajenas.	No se evidencia en el texto una narración de acontecimientos sobre sí mismo ni experiencias personales.
	Finalidad del mensaje: hace referencia a la pregunta que se hace el	Logra el propósito de narrar los hechos más	Se evidencia en el texto la narración de pocos hechos	No logra el propósito de narrar los hechos más

	<p>productor de textos en cuanto a para que ha sido escrito, con qué propósito se escribe y que efecto se espera.</p> <p>Destinatario: Usa en el texto hace referencia a quien va dirigido el texto y la posición del lector, determinando así un léxico pertinente al destinatario.</p>	<p>relevantes sobre sí mismo.</p> <p>Usa en el texto un léxico claro y pertinente para el destinatario.</p> <p>Se evidencia en el texto un título coherente con el tema del que trata el texto.</p>	<p>relevantes de su historia de vida.</p> <p>Usa en el texto un lenguaje claro pero que no es pertinente para el destinatario o viceversa.</p> <p>Se evidencia en el texto un título, pero no es coherente con el tema del que trata el texto.</p>	<p>relevantes sobre sí mismo.</p> <p>No usa en el texto un léxico claro ni pertinente para el destinatario.</p> <p>No se evidencia en el texto un título.</p>
<p>Superestructura del texto:</p> <p>Manifestaciones observables de la organización del texto. Lógica de la articulación de diferentes partes, como la lógica narrativa de la biografía.</p>	<p>Título: nombre que se le da a la historia que se quiere contar, el cual debe ser claro, llamativo y conciso; éste sirve para enunciar de forma clara el contenido</p>			

	Estado inicial:	Se evidencia en	Se evidencia en	No se evidencia
Para el tipo de texto autobiográfico la superestructura está compuesta por:	Hace referencia a la introducción y ambientación en la cual se empieza a dar a conocer la identidad de la persona de quien trata el texto.	Se evidencia en el texto una introducción en la que se hace una presentación de quien escribe como sujeto protagonista de la historia.	Se evidencia en el texto una introducción con muy pocos datos sobre el sujeto protagonista de la historia.	No se evidencia en el texto una introducción.
- Estado inicial				
- Desarrollo				
- Cierre				
	Desarrollo:	Se evidencia en	Se evidencia	Se evidencia en
	selección de hechos o acontecimientos que se quieren comunicar. Linealidad temporal ligada al desarrollo de la vida.	el texto que narra los hechos, teniendo en cuenta una linealidad temporal.	en el texto que narra algunos hechos teniendo en cuenta una linealidad temporal.	el texto que narra hechos, pero sin tener en cuenta una linealidad temporal.
	Estado final:	Se evidencia en	En el texto se evidencia un	No se evidencia
	se refiere al cierre sobre la historia que se está contando.	el texto un párrafo de cierre en el cual finaliza la historia.	en el texto se evidencia un párrafo con un cierre incompleto dejando la historia inconclusa.	en el texto un párrafo de cierre.

Lingüística	Referencias de	Se evidencia en	Se evidencia	No se evidencia
textual: es la manifestación de la cohesión a lo largo de todo el texto. Las opciones de enunciación son:	tiempo y espacio.	Se evidencia en el texto donde y cuando suceden los acontecimientos narrados.	Se evidencia en el texto referencias solo al tiempo o al lugar de los acontecimientos narrados.	No se evidencia en el texto referencias al tiempo y lugar de los acontecimientos narrados.
- referencias de tiempo.	Espacio: corresponde al lugar donde transcurren los acontecimientos en un tiempo determinado.			
- referencias de lugar	Tiempo: puede referirse a un hecho histórico, al origen en que se cuentan los hechos o bien al tiempo real del lector.			
- recursos de cohesión (conectores y signos de puntuación)				
- modalizaciones mediante la expresión de la subjetividad a través de adjetivos o de adverbios afectivos.	Recursos de cohesión (conectores): articulación de los párrafos que facilitan la comprensión de su progresión. Los conectores son aquellas palabras o grupos de palabras que	Se evidencia en el texto el uso de conectores con función lógica.	Se evidencia en el texto que usa algunos conectores con función lógica y otros sin función lógica.	No se evidencia en el texto el uso de conectores con función lógica.

cumplen la
función de
introducir de
manera
coherente las
distintas partes
de una
narración, así
como las
diferentes
intenciones del
hablante

Recursos de cohesión (signos de puntuación):	Se evidencia en el texto el uso de signos de puntuación con función lógica.	Se evidencia en el texto que usa algunos signos de puntuación con función lógica y otros sin función lógica.	No se evidencia en el texto el uso de signos de puntuación con función lógica.
Los signos de puntuación confieren estructura y sentido al texto. Sin la apropiada puntuación el texto pierde o cambia el sentido.			

Adverbios o adjetivos afectivos:	Se evidencia en el texto el uso de adjetivos y adverbios para expresar	Se evidencia en el texto poco uso de adverbios y adjetivos con	No se evidencia en el texto el uso de adjetivos y adverbios para expresar
expresión o no de su			

subjetividad.	emociones y	los cuales	emociones y
Manifiestan una	sentimientos	puede expresar	sentimientos.
reacción		emociones y	
emocional del		sentimientos.	
enunciador.			
Expresan una			
reacción			
emocional del			
locutor			

Fuente: Elaboración propia.

3.7. Unidad de análisis.

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras que implementaron la secuencia didáctica; estas pueden entenderse como la manera en que el docente organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la que hacen parte los objetivos, las relaciones entre docente y alumnos y entre estos, la metodología, los recursos, las formas de evaluar, entre otras.

El análisis de las mismas se realizó a partir de las categorías que se identificaron en el diario de campo y que se acordaron con el grupo de estudiantes del Macroproyecto en investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación, cuarta cohorte. Para esto las docentes realizaron un registro escrito de los sentimientos, emociones, observaciones y situaciones que se fueron presentando en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica, y a partir de dichos registros, realizaron las reflexiones. A continuación, se presentan las categorías utilizadas para el análisis cualitativo, con sus respectivas definiciones:

Tabla 3. Categorías análisis cualitativo.

FASES DE LA SD	CATEGORIAS	DEFINICION
Fase de preparación:		
Sesión 1	Autopercepciones	Momentos en los que el maestro identifica acciones, sentimientos, emociones y expectativas propias, a través de su práctica.
	Transformaciones	Cambios significativos que el maestro realiza en la práctica pedagógica a partir de su reflexión.
Fase de desarrollo	Toma de Decisiones	Elecciones frente a diferentes opciones o formas posibles de resolver las situaciones que se presentan en la intervención en el aula.
Sesiones 2,3,4,5,6,7,8,9 10,11,12,13		
	Descripciones	Se refiere a la manera en que el maestro narra de manera detallada los hechos, procesos, actividades y situaciones que se desarrollan en las sesiones de clase.
Fase de evaluación:		
sesiones 14 y 15	Percepciones	Reconocimiento que hace el maestro de la realidad de los estudiantes: emociones, sentimientos, expectativas, además de aquellos factores externos que intervienen durante la práctica.
	Autocuestionamiento	Valoraciones, juicios y confrontaciones que hace el

docente en torno al saber y
saber-hacer de su propia
práctica.

3.8. Unidad de trabajo.

Docente 1: Licenciada en Pedagogía Infantil, con 1 año de experiencia en sector privado y 9 años de experiencia en el sector público

Docente2: Normalista superior, Licenciada en Pedagogía Infantil, con 3 años de experiencia en el sector privado y 10 años en el sector público.

3.9. Técnicas e instrumentos.

El instrumento utilizado para evaluar las producciones de los estudiantes fue una rejilla (ver Anexo N°2), que fue construida teniendo en cuenta tres de los niveles propuestos por Jolibert y Sraiki (2009), así como las características propias de la autobiografía, las cuales se configuraron como las dimensiones del instrumento; estas son: La situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

Para cada dimensión se elaboraron cuatro indicadores con tres índices, que podían ser calificados con puntuaciones de 1, 2 o 3, logrando una puntuación mínima por dimensión de 4 y máxima de 12. Con base en estas puntuaciones, los estudiantes se ubicaban a nivel general, en los niveles de desempeño alto, medio o bajo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 4. Respuestas esperadas por niveles.

Número de respuestas esperadas en contraste con el valor de desempeño de cada uno de los componentes de la producción			
Desempeño	Bajo	Medio	Alto

Respuestas			
esperadas	4 a 6	7 a 9	10 a 12
Porcentaje			
equivalente	33%	66, 7%	100%
			29 a 36
Puntaje	12 a 19	20 a 28	

Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, en la construcción del instrumento se tuvo en cuenta una consigna para guiar la producción textual de los estudiantes, la cual fue: *“Escribe un texto en el que le cuentes a tus compañeros de clase tu historia de vida, narrando los hechos que consideres más importantes desde que naciste hasta el día de hoy”*.

De igual forma, para el Pos-test se propuso la siguiente consigna: *“Escribe un texto en el que cuentes a tus compañeros de clase tu historia de vida, narrando los hechos que consideres más importantes desde que ingresaste a la escuela hasta el día de hoy”*

Cabe anotar que, el instrumento fue construido y retroalimentado durante los seminarios de investigación, las reuniones de línea de investigación y con la asesora, espacios en los que se definieron los parámetros y las pautas requeridas para su construcción, buscando la validez y confiabilidad del mismo.

La validación del instrumento se llevó a cabo mediante prueba de expertos y prueba piloto, aplicada a estudiantes del grado 4° de la misma institución, con características similares a los de la muestra, realizando, a partir de estos procedimientos los ajustes al instrumento.

Para el análisis cualitativo el instrumento utilizado fue el diario de campo (ver Anexo N° 3), que en palabras de Hernández (2014), es una especie de diario personal en el que además se

incluyen descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos. En este, se registraron las experiencias, sentimientos, vivencias y situaciones surgidas en el desarrollo de las sesiones y partir de esto, las docentes investigadoras realizaron la reflexión de su propia práctica.

3.10. Procedimiento.

La presente investigación se llevó a cabo a través de varias fases las cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 5. Fases de la investigación.

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
Diagnóstico	Valoración de la producción de textos autobiográficos, antes de la implementación de la SD:	Instrumento Pre-test: Consigna y Rejilla
	- Elaboración del instrumento. - Validación: a. Prueba piloto. b. Juicio de expertos.	
Diseño	Evaluación de la producción de textos autobiográficos, antes de la intervención.	
	Diseño de la secuencia didáctica para la producción de textos autobiográficos.	Secuencia didáctica
	Implementación de la secuencia didáctica.	Secuencia didáctica Diario de campo

Implementación y reflexión	Reflexión respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje en los tres momentos de la implementación de la SD.	
Evaluación	Evaluación de la producción de textos autobiográficos, después de la intervención	Instrumento Pos-test: Consigna y Rejilla
Contrastación	Análisis de resultados: contrastación pre-test y post-test	Estadística descriptiva

4. Análisis de la información.

En este capítulo se presentan los resultados de este proyecto de investigación cuyo propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos tipo autobiografía, en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa El Dorado de Pereira y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha secuencia.

Para tal efecto, se denomina al grado 5B como grupo uno y al grado 5C como grupo dos. El análisis de la información se lleva a cabo a través de dos ejes: uno cuantitativo y uno cualitativo. Con relación al primero se realiza una descripción de los resultados obtenidos por los grupos en el Pre- test y en el Pos- test, iniciando con el análisis de las medidas de tendencia central que permiten validar o rechazar la hipótesis de trabajo; en coherencia con estos datos se muestran las gráficas que evidencian los desempeños de los estudiantes en la prueba inicial y la prueba final, información que se complementa con la de la movilidad de los estudiantes de acuerdo a los diferentes niveles en los que quedaron ubicados en cada una de las pruebas (bajo, medio y alto) y finalmente, se presentan y analizan los datos de cada una de las dimensiones e indicadores evaluados en la producción textual: Situación de comunicación, Superestructura y Lingüística textual.

Respecto al análisis cualitativo, este se lleva a cabo mediante una reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje por parte de las docentes investigadoras, a partir de las categorías que se identificaron en el diario de campo, en cada una de las fases de la secuencia didáctica.

4.1. Análisis cuantitativo.

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo que contiene, en primer lugar, las medidas de tendencia central que permitirán validar la hipótesis de trabajo o la nula. En segundo lugar, se

muestran los desempeños de los estudiantes en las diferentes dimensiones de la producción textual y en tercer lugar, se realiza un análisis de cada una de ellas, a partir de los indicadores que las conforman.

4.1.1. Prueba de hipótesis.

En este apartado se muestran las medidas de tendencia central para cada grupo. De igual forma, se da cuenta de los desempeños generales de cada uno de los grupos en el Pre - test y el Pos - test y finalmente, se muestra la movilidad de los estudiantes, en términos generales, en los niveles previamente establecidos para la investigación.

Tabla 6. Medidas de tendencia central grupo 1.

<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Pos-test</i>	
Media	20,45	Media	30,7
Error típico	0,723569369	Error típico	0,840112774
Mediana	20	Mediana	31
Moda	20	Moda	31
Desviación estándar	3,23590059	Desviación estándar	3,757098545
Varianza de la muestra	10,47105263	Varianza de la muestra	14,11578947
Curtosis	1,449008251	Curtosis	-0,772218187
Coefficiente de asimetría	-0,347607088	Coefficiente de asimetría	-0,169899617
Rango	14	Rango	13
Mínimo	13	Mínimo	23
Máximo	27	Máximo	36
Suma	409	Suma	614
Cuenta	20	Cuenta	20

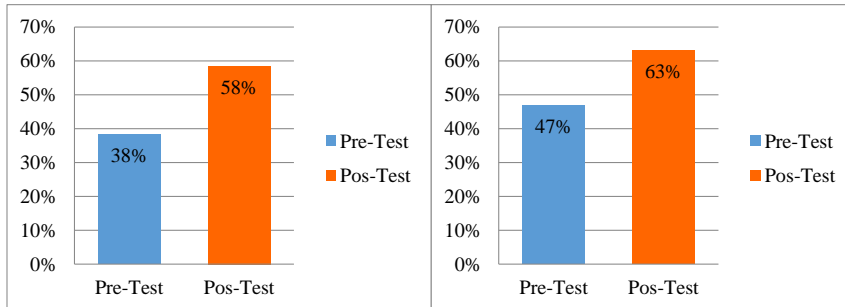
Tabla 7. Medidas de tendencia central grupo 2.

<i>Total Pre-test</i>		<i>Total Pos-test</i>	
Media	22,05555556	Media	29,94444444
Error típico	0,602132497	Error típico	0,61289105
Mediana	22	Mediana	29
Moda	19	Moda	29
Desviación estándar	2,554631831	Desviación estándar	2,600276506
Varianza de la muestra	6,526143791	Varianza de la muestra	6,761437908
Curtosis	-1,406560968	Curtosis	0,146675182
Coefficiente de asimetría	0,144905526	Coefficiente de asimetría	0,700700661
Rango	7	Rango	10
Mínimo	19	Mínimo	26
Máximo	26	Máximo	36
Suma	397	Suma	539
Cuenta	18	Cuenta	18

La tabla anterior permite evidenciar que el grupo 1 pasó de una media de 20 en el Pre – test a una de 30 en el Post – test, y que el grupo 2 igualmente avanzó de una media de 22 en el Pre – test a una de 29 en el Post - test. Así mismo, tanto la mediana como la moda, aumentaron en las dos poblaciones en el Post – test.

Por lo tanto, para ambos grupos se rechaza la hipótesis nula y en consecuencia se valida la hipótesis de trabajo. Lo que sugiere, que la implementación de la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, tuvo un impacto positivo en la producción de textos narrativos, tipo autobiografía, en los estudiantes de grado cuarto.

A continuación, se presentan los desempeños generales de los estudiantes en el Pre – test y el Post – test

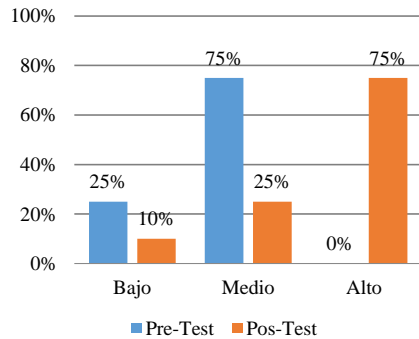


*Gráfica. 1 Desempeños generales G1.
Fuente: Elaboración Propia.*

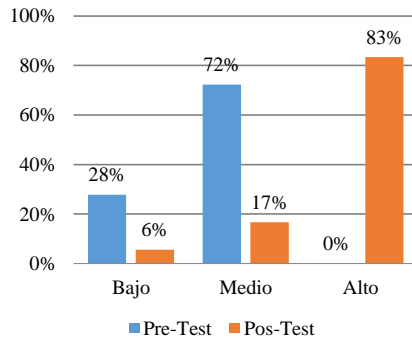
*Gráfica. 2 Desempeños generales G2.
Fuente: Elaboración Propia.*

Las gráficas anteriores muestran que ambos grupos tuvieron avances entre el Pre – test y el Pos – test en cuanto a la producción de textos narrativos tipo autobiografía, pasando de un 38% a un 58% en el grupo uno y de un 47% a un 63% en el grupo dos, lo que demuestra transformaciones en ambos grupos, aunque estas fueron más evidentes en el grupo uno puesto que avanzó en 20 puntos porcentuales, mientras que el grupo dos, aumentó en 16. Esto da cuenta de la potencialidad que tiene la secuencia didáctica para llevar a los estudiantes a producir textos, si se considera que una de las características de este tipo de propuestas es partir de situaciones discursivas auténticas, que permitan construir significados desde una puesta en escena real y con fines pertinentes.

A continuación, se presentan las gráficas que muestran la movilidad que tuvieron los estudiantes en cuanto a los niveles de desempeño bajo, medio y alto, antes y después de la implementación de la SD



Gráfica. 3 Comparación niveles de desempeño Pre-test vs Pos-test G1
Fuente: Elaboración Propia.



Gráfica. 4 Comparación niveles de desempeño Pre-test vs Pos-test G2.
Fuente: Elaboración Propia.

En las anteriores gráficas se muestran los desempeños de los estudiantes por niveles, estableciendo una comparación entre el Pre – test y el Pos – test, lo cual da cuenta de la movilidad de los grupos entre la prueba inicial y la prueba final.

En el caso del grupo uno en el Pre- test, el 25 % de los estudiantes se encontraba en nivel bajo, el 75% en nivel medio, mientras que en nivel alto no se ubicaba ningún estudiante. Esta situación cambia en el Post-test si se tiene en cuenta que el 75%, se ubicó en nivel alto, disminuyendo así el nivel medio y bajo a un 25% y 10% respectivamente.

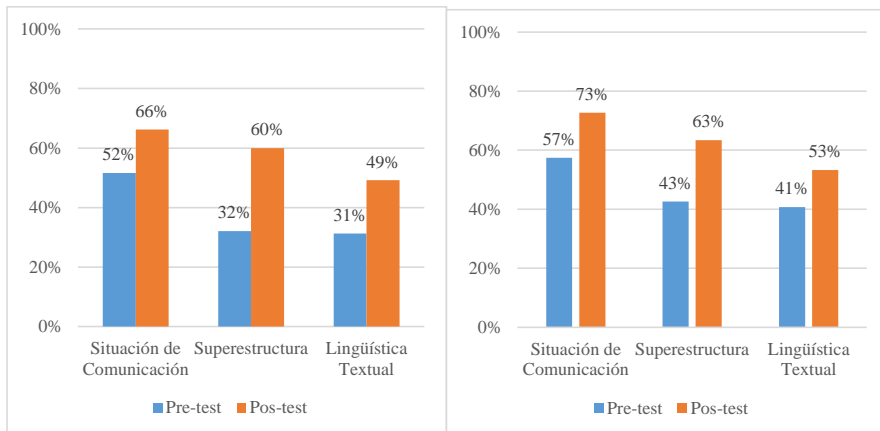
Así mismo, para el grupo dos en el Pre – test el 28% de los estudiantes se encontraba en nivel bajo, el 72% en nivel medio, mientras que en nivel alto no se ubicaba ningún estudiante. Estos resultados cambian en el Post- test dado que la mayoría de los estudiantes, 83%, se ubicó en nivel alto, disminuyendo así el nivel medio y nivel bajo a un 17% y 6% respectivamente.

Los resultados anteriores demuestran que cuando se desarrolla una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo para la producción de autobiografías, se generan cambios en la escritura,

al asumir esta como un proceso, lo que implica leer y documentarse acerca de lo que van a escribir, para posteriormente planear, textualizar, revisar y reescribir, a lo que se agrega el considerar elementos como lo son las marcas de tiempo y espacio, entre otros aspectos, contextualizando la historia en un momento y en un lugar determinados.

4.1.1.2 Análisis de las dimensiones

A continuación, se presentan las gráficas que evidencian el desempeño que tuvieron los estudiantes, en los dos grupos intervenidos, durante el Pre-test y el Post-test con relación a las tres dimensiones de la producción textual de autobiografías, abordadas para este proceso de investigación.



Gráfica. 5 Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones G1.

Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica. 6 Análisis Pre-test y Pos-test de las tres dimensiones G2.

Fuente: Elaboración Propia.

De acuerdo a las gráficas anteriores, se puede afirmar que en las tres dimensiones consideradas para la producción de textos, después de implementar la secuencia didáctica, se dieron cambios positivos en ambos grupos, siendo la Superestructura la de mayor avance, con

un aumento de 28 puntos porcentuales para el grupo uno y de 20 puntos porcentuales para el grupo dos.

Ahora bien, la dimensión con menor cambio en el grupo uno fue la Situación de comunicación, pasando de un 52% en el Pre-test a un 66% en el Pos- test, con una diferencia de 14 puntos porcentuales, mientras que en el grupo dos, el menor cambio se dio en la Lingüística textual, al pasar de un 41% en el Pre- test a un 53% en el Pos- test, con una diferencia de 12 puntos porcentuales. Probablemente los resultados anteriores tienen que ver con que en el grupo uno los estudiantes ya presentaban puntajes altos en el Pre-test al reconocerse como autores del texto y tener clara la intención y el destinatario, razón por la que, aunque hubo movilidad en dicha dimensión, ésta no fue tan evidente; respecto a los resultados del grupo dos, los mismos pueden estar relacionados con el predominio de prácticas de enseñanza tradicionales en las que se enfatiza en el aprendizaje de normas gramaticales, pero de manera fragmentada, y por tanto, a los estudiantes que han estado expuestos a estas formas de aprender, se les dificulta hacer uso de los elementos de la lingüística textual en sus producciones, y aunque la secuencia didáctica constituye una importante avance en los procesos de enseñanza y aprendizaje, romper este paradigma supone más tiempo y continuidad en este tipo de propuestas.

Las transformaciones positivas en la producción textual, coinciden con los resultados de investigaciones como la de Estrada y Martínez (2016) en la que se trabajó la producción de registros de experiencias y la de Taborda (2017) en la cual el interés estaba en la construcción de historietas, proyectos en los que se implementaron secuencias didácticas, y concluyeron que la intervención por medio de este tipo de estrategias puede contribuir en el mejoramiento de la producción de textos.

Así, la intervención realizada con los dos grupos, a través de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, permitió a los estudiantes hacer uso del lenguaje escrito, en situaciones

reales de comunicación, lo que implica considerar destinatarios y propósitos auténticos. De esta manera, se les motivó inicialmente, a través de una contextualización del proyecto a trabajar, y el desarrollo de unas acciones didácticas intencionadas, aportaron claridad a los estudiantes acerca de las múltiples representaciones que tiene que hacerse quien produce un texto; al respecto, Jolibert (1992) plantea que “saber escribir es, en primer lugar, poseer una estrategia de producción de textos que se apoye en una capacidad de representación de la situación y del tipo de texto que se desea producir” (p.5)

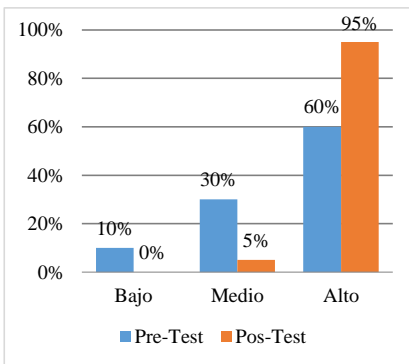
Puede afirmarse entonces que la secuencia didáctica es una configuración pertinente para la enseñanza del lenguaje en general y de la escritura en particular.

Para poder comprender de manera más puntual, las transformaciones en la escritura de los estudiantes, a continuación, se presentan los resultados de los grupos, en cada una de las dimensiones con sus respectivos indicadores.

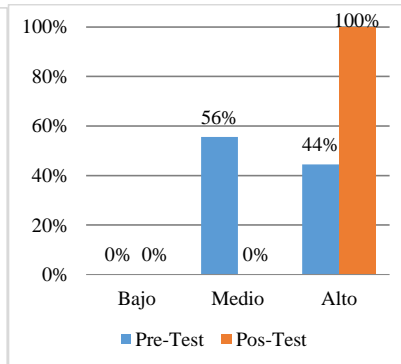
4.1.1.2.1. Situación de comunicación.

Para analizar este apartado es importante tener en cuenta que la situación de comunicación hace referencia a los principales parámetros de la situación de producción de un texto ¿quién lo escribió?, ¿para quién?, ¿por qué lo escribió?, ¿sobre qué trata? y ¿dónde? (Jolibert, 2002)

En este orden de ideas, a continuación, se presenta el contraste de los resultados obtenidos por ambos grupos en la dimensión Situación de comunicación, contrastando el Pre-test y Pos- test, en los tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto.



Gráfica. 7 Situación de comunicación G1.
Fuente: Elaboración Propia.



Gráfica. 8 Situación de comunicación G2.
Fuente: Elaboración Propia.

En las gráficas anteriores, se puede observar que los dos grupos presentaron avances respecto a los resultados del Pre- test, a pesar que en la prueba inicial la mayoría de los estudiantes se encontraba en los niveles medio y alto, sin embargo, en el Post- Test la mayoría de ellos logra ubicarse en el nivel alto.

Específicamente, en el grupo uno se puede evidenciar que, aunque la mayor cantidad de estudiantes se ubicaba en el Pre-test en el nivel alto, representado en un 60%, para el Pos- test, se nota un aumento significativo en este mismo nivel, de 35 puntos porcentuales. Respecto al grupo dos en el Pre- test, la mayoría de los estudiantes se ubicaba en el nivel medio con un 56% y un 44% en nivel alto, y luego de la intervención el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel alto, con una diferencia de 44 puntos porcentuales.

Los anteriores datos permiten evidenciar que en el Pre - test los estudiantes de ambos grupos se encontraban, en su mayoría, en nivel medio o alto, con porcentajes casi nulos en el nivel bajo, lo que podría deberse a que los estudiantes para el momento de la prueba inicial se reconocían a sí mismos desde su rol de escritores, al relatar hechos de su vida. De igual manera, en el Post -test estos resultados cobraron mayor fuerza, al ubicarse la mayoría de los estudiantes en el nivel alto,

puesto que estos lograron plasmar en el texto una voz narrativa que contaba su propia historia en primera persona, incluir los hechos más importantes desde su nacimiento hasta el momento actual y evidenciar, claramente, el propósito de escritura. (Estos puntos de partida diferentes ya se especificaron en la página 72)

Los cambios expuestos tienen que ver, muy probablemente con la intervención realizada a través de una secuencia didáctica, la cual exige una planificación sistemática, intencionada y contextualizada, prácticas que trascienden la enseñanza del lenguaje desde concepciones tradicionales, en las que el texto narrativo no es trabajado desde toda su complejidad, abordando casi siempre, los mismos textos (cuentos, fábulas, mitos, leyendas...), sin considerar que “el relato convive con el ser humano todo el tiempo, el hombre habita en el escenario del lenguaje narrativo” (Cortes y Bautista, 1998, p. 2); en este sentido, es frecuente que el ejercicio en el aula se limite a la producción de cuentos, actividad que se asume como una tarea escolar, que debe realizarse en muy corto tiempo, y en la que el único destinatario es el docente. Al respecto, Alejabo (2012) plantea que:

(...) desde el aspecto curricular producir textos implica la construcción de significados para expresar diversos propósitos mediante variados tipos de texto. De esta manera, se pretende rescatar la producción de textos narrativos en el uso comunicativo de la lengua, teniendo en cuenta que uno de los propósitos principales de la escuela debe ser lograr el dominio de la escritura, entendiendo que escribir, es producir mensajes con intencionalidad y destinatarios reales y, que implica crear diversos tipos de textos en función de las necesidades e intereses del momento. (p. 4)

Lo anterior implica, que los textos narrativos tradicionales no deberían ser los únicos abordados en el aula, si se tiene en cuenta la diversidad de discursos de este tipo, con los

que interactúa el ser humano desde pequeño. Precisamente, Gergen, (citado por Cortes y Bautista, 1.998) afirma que:

La mayoría de nosotros iniciamos nuestros encuentros con los relatos en la infancia. A través de los cuentos de hadas, los cuentos populares y los relatos de familia recibimos las primeras exposiciones organizadas de la acción humana. Los relatos siguen absorbiéndonos cuando leemos novelas, biografías e historia; nos ocupa cuando vemos películas, cuando acudimos al teatro, y ante la pantalla del receptor de televisión. (p.23)

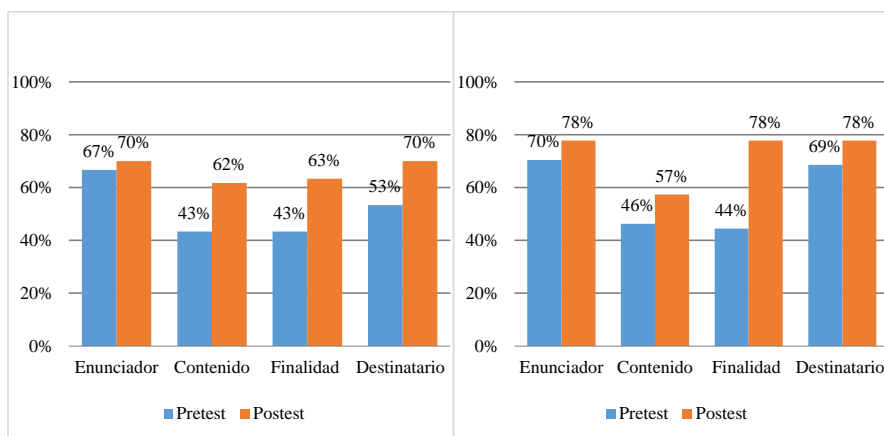
Es importante tener en cuenta que las dificultades para producir un texto, no solo surgen por el manejo restringido de las tipologías textuales en el aula, sino también, porque la escritura se realiza en situaciones descontextualizadas, en las que no se considera a un destinatario real, ni el propósito de dicha actividad. De este modo, Jolibert (2002) afirma que enseñar a escribir implica entrar en lo escrito a través de la vida, teniendo en cuenta el contexto y no solo a través de ejercicios mecánicos donde se repiten letras y palabras. Dicha transición se evidencia al pasar de “aprender a escribir” a “escribir para aprender”.

Frente a estas dificultades, la implementación de la secuencia didáctica para la producción de textos autobiográficos, desde un enfoque comunicativo, permitió que los estudiantes empezaran a indagar aspectos más profundos de sus propias vidas, con la finalidad de tener insumos e ir planificando una escritura posterior. En este contexto, se realizaron actividades en las que se analizaron textos expertos, se estudiaron los propósitos, autores y destinatarios, de cada uno de ellos, se confrontaron diferentes tipologías textuales para identificar las características principales, y se reflexionó acerca de que al planear la escritura se deben tener en cuenta, no sólo el enunciador y el destinatario, sino también el contenido del mensaje y la finalidad del mismo, tal como lo plantea Jolibert (2002) al afirmar que, precisar el contexto y la situación de

producción, es la etapa inicial de toda estrategia de producción, proceso que mientras se vuelve automático, se debe convertir en un aprendizaje con un nivel de exigencia hasta que se transforme en un automatismo para cada niño.

Todo el proceso anterior, se hizo evidente en la aplicación del Post –test , en el que los estudiantes lograron narrar en primera persona, reconociéndose a la vez como protagonistas y autores de su propia historia, al incluir hechos importantes organizados de forma cronológica y narrar acontecimientos y experiencias personales. Esto demuestra que las actividades trabajadas en la secuencia didáctica de enfoque comunicativo generaron un impacto positivo en los procesos de producción escrita de los estudiantes. Por lo tanto, la mayoría de ellos lograron contar sus historias de vida, incorporando los elementos de la situación de comunicación propuesta.

A continuación, se explican las transformaciones en los indicadores abordados en esta dimensión:



Gráfica. 9. Resultados indicadores de la dimensión situación de comunicación G1.
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica. 10. Resultados indicadores de la dimensión situación de comunicación G2.
Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se evidencia en las gráficas, los cuatro indicadores del contexto situacional presentaron un aumento, lo que significa que los estudiantes mejoraron en los resultados en el Pos- test en comparación al Pre- test. Los mayores cambios se presentaron en el indicador correspondiente a “finalidad” para ambos grupos, pasando el grupo uno de 43% a 63%, con una diferencia de 20 puntos porcentuales, y el grupo dos de un 44% a un 78%, correspondiente a una diferencia de 34 puntos porcentuales. Probablemente los resultados se deben a que, en los dos grupos, se hizo especial énfasis en los aspectos de esta dimensión, como escribir para un destinatario real y no únicamente para el docente en cumplimiento de una tarea escolar, además, de tener una finalidad claramente establecida, lo que se constituye en uno de los puntos más potentes dentro de la propuesta trabajada, lo que se reflejó en el avance que lograron ambos grupos.

Lo anterior demuestra que los estudiantes mejoraron su capacidad para comprender el propósito de escribir este tipo de texto y los efectos que esperan que esta producción tenga en las personas que lo leen (Jolibert, 2002).

Que el indicador “finalidad” haya sido el de mayor transformación se debe, probablemente a que antes de iniciar un trabajo directo con la autobiografía, se llevaron al aula otras tipologías textuales con el propósito de que los estudiantes comprendieran que cada tipo de texto tiene una finalidad, lo que los hace funcionales y diversos, como la carta y la biografía. Posteriormente, después de haber hecho estos primeros acercamientos, se puntualizó en la autobiografía que es la tipología textual alrededor de la cual se planearon las diferentes actividades de la secuencia didáctica, con el objetivo de que los estudiantes llegaran a producir su propia historia atendiendo a un propósito real.

Para ello, se realizaron diferentes actividades correspondientes a la sesión N° 9, que consistían en conocer el propósito real de este tipo de texto, para lo cual se llevaron al aula varias

autobiografías, que fueron leídas y analizadas mediante una rejilla, en la que se recopilaban los aspectos más relevantes de estas, como lo son saber para qué se escribe, quien escribe y quiénes son los destinatarios del texto. Antes de realizar la rejilla se propició un diálogo en el aula, para reflexionar sobre la importancia de conocer para qué se escribe, qué se escribe y para quién va dirigido, sin embargo, Jolibert (2002) puntualiza que “uno se da cuenta rápidamente de que no es necesario que el profesor tenga una actitud interrogadora minuciosa, sino que basta con estimular un intercambio oral más libre entre niños sobre estos elementos de la situación” (p.50). Cabe anotar que el lenguaje escrito conlleva a:

Un conjunto muy variado de situaciones de comunicación, en condiciones muy diversas, que hacen que se produzcan variaciones en sus características. Según el tipo de lector (familiar o desconocido, individual o colectivo, etc.), el escrito es más coloquial o más formal (utiliza el tratamiento de tú o el de usted); según el tipo de texto (descripciones, narraciones, argumentaciones, predicciones, etc.). (Cassany, 2008, p. 44)

Lo anterior implica que la situación de comunicación no se trata solamente del rol del lector, del propósito del autor, del tipo de lenguaje o del tipo de texto, sino también del contexto en el que surge la necesidad de comunicarse a través de la escritura.

En consecuencia, el modelo de J. Marinkovich, P. Morán y M. Vergara (citado por Caro, Uribe y Camargo, 2011), considera que el acto comunicativo se da en un momento específico y está constituido por variados hechos y factores que lo rodean, es decir, que rechaza la práctica de escribir ignorando el contexto comunicativo real.

Estos aspectos fueron trabajados adicionalmente en la SD, en la sesión dos denominada “Carta de invitación a un compañero”, en la que se trajo al aula este tipo de texto, con el fin de reconocer, entre otros aspectos, su finalidad y contextos de uso. De igual forma, en la sesión N°

4 titulada “La vida de otras personas”, se leyeron con el grupo algunas biografías y se reflexionó sobre su finalidad al conocer la vida de otros, concluyendo que este es un tipo de texto con un propósito diferente a los antes mencionados, y que se centra en dar a conocer la historia de vida de una persona, que no es el enunciador.

Las actividades descritas, probablemente incidieron en la mejoría que presentaron los estudiantes en este indicador, lo que da cuenta de la importancia de reconocer los diferentes propósitos con los que se elaboran diversos tipos de texto, y las situaciones en las que se usan.

Por lo tanto, escribir es una práctica, que requiere procesos mentales complejos y formales, “es una experiencia personal que, para cada persona, puede significar algo completamente diferente ya que se constituye en una oportunidad para dar a conocer lo que piensa y siente” (Jiménez, León y Sánchez, 2017, p. 43)

Siguiendo este orden de ideas, el indicador que tuvo menor transformación en ambos grupos entre el Pre-test y el Post-test, fue el “enunciador”, con un aumento de tres puntos porcentuales para el grupo uno y de ocho puntos porcentuales para el grupo dos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que desde la aplicación del Pre-Test el desempeño en el mismo fue alto, con un porcentaje de 67% para el grupo uno y 70% para el dos. Los anteriores resultados demuestran que los estudiantes no presentaron mayores dificultades a la hora de ser la voz narrativa del texto, haciendo referencia a quién lo está escribiendo y, consecuentemente, utilizando la primera persona.

Cabe anotar que Martínez (2004) se refiere al enunciador como quien “establece su presencia en forma explícita o implícita o se manifiesta en el texto a partir de elecciones estilísticas u organizacionales en conjunto. Su presencia puede explicitarse mediante el uso de la primera persona o sus correspondientes desinencias verbales” (p. 53)

Este aspecto fue trabajado en la secuencia didáctica en la sesión N° 6 llamada “De biografías a autobiografías”; para su desarrollo se llevaron dos carteleras al aula, en una de ellas estaba escrita una biografía y en la otra, se encontraba plasmada la misma biografía, pero se habían borrado todas las palabras que daban indicio de la voz narrativa y en su lugar, se dejaba un espacio claramente delimitado, con la finalidad de que los estudiantes, después de leer la primera cartelera con la biografía completa, llenaran los espacios en la segunda cartelera, pero esta vez, cambiando la voz narrativa a primera persona, de manera tal, que el texto resultante se transformara entonces en una autobiografía y para lograrlo, los estudiantes se debían apropiarse de la biografía leída, hasta llegar a imaginar que ellos eran el personaje principal y pudieran contar esa historia de vida como si fuera la propia.

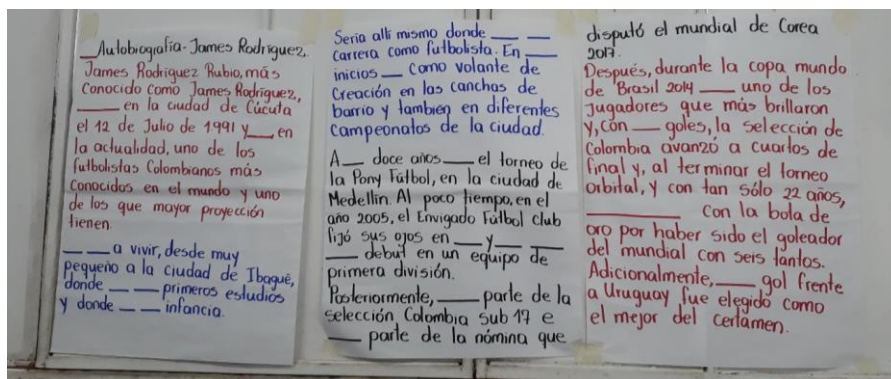


Ilustración 1. De biografías a autobiografías – cambio de la voz narrativa.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Del mismo modo, el enunciador se trabajó en una sesión posterior mediante un proceso de co-evaluación de las escrituras de los estudiantes, haciendo uso de una rejilla en la que se tuvo en cuenta, en uno de los ítems, la voz narrativa, es decir, en este caso, que el escritor hablara en primera persona.

Respecto a esta permanencia de una voz narrativa durante la escritura de una autobiografía, Lejeuné (1975) plantea que:

(...) todo el mundo se siente más o menos propietario de su nombre, de su historia o, incluso, de su imagen, como resultado de ello nos sentimos libres para decir de nosotros mismos lo que queramos. A este sentimiento de propiedad, de tener la razón, hay que añadir la sensación de poder que produce la práctica de la escritura. (p.167)

Es por ello, que durante este proceso se enfatizó en la narración en primera persona, ya que cuando se escribe sobre la propia vida se hace un esfuerzo por reflejar lo verdadero, dando, de esta manera, en términos de Lejeune (1975), un efecto de intensidad y realidad dentro del relato.

En síntesis, se puede decir que, aunque se planearon y ejecutaron sesiones que apuntaban a trabajar este indicador, se presentó poca transformación después de la implementación de la SD debido a que, por una parte, para los estudiantes fue muy fácil hablar de sí mismos, de hecho, lo hacían con mucha propiedad y de una forma muy natural, teniendo en cuenta el contexto en el que se han desenvuelto la mayor parte de su vida, y por otra parte, porque los desempeños en el Pre-test ya se ubicaban en el nivel alto.

A continuación, se presenta, a modo de ilustración, el Pre-test y el Pos-test del estudiante N°1-

la historia de Johan.

Johan. la historia de Johan. Johan comienza el 22 de enero Johan era un niño muy chiquito y el chileño mucho Johan era de eso niño que la bota y se bota a meter en la pancha y pasaron 3 años y Johan tenía 3 años se volvió un niño inteligente. Hacíanse y le compraron un bicicleta y Johan no se cansaba de montar esta que le dio y ahí 4 semanas Johan y se bota ahí y se bota ahí y Johan cumplió 4 años y ahí y se casó. Todo un niño. Johan era muy feliz en su casa y Johan cumplió 10 años y desde ahí Johan se portaba muy mal. Así que los padres se cansaron de ella. Por eso Johan se fue a la escuela. Le gustaba que lo mandaran. Pero se le dio que no estaba. Así que lo mandaron. Pero el se sentía bastante bien.

y Johan cumplió 12 años. Empezó a estudiar. Pero el no se sentía bien con el estudio y empezó a estudiar. Pero el se sentía bien y cumplió 13 años y se portaba así. Así que el se dio que se portaba bien. y fin.

Ilustración 2. Pre-test.
Fuente: Elaboración Propia.

mi historia escolar

mi nombre es Johan. Juan Rosas Mosquera, desde que entre al colegio, dije que me va a encantar. Profesora bonita y unos amigos súper bien. Todas me saludaban, se burlaban, que me parecían un tonto. Pero yo no le paraba bola, me daba lo mismo. Y luego una niña nueva y era muy bonita. Yo le fijaba los ojos y ella sonreía, hasta que me le acerque y le dije que si iba a ser mi novia y ella dijo que sí.

cuando estaba en segundo, estaba con el profesor Santiago que me caía muy bien. ese profe me caía muy bien, cuando estaba en descanso estaba jugando a flecha y me isieron sancadilla me caí, y me rompí la encia y me salió mucha sangre. Pero mucho sangre. y la profe donita me levanto y me llevo a rectoría y me isieron curación. cuando llego mi mamá me llevo por urgencias y le dió a mi mamá que sufría de la encia y que con un golpe que me den me sale sangre, incluso con nada.

Ilustración 3. Pos-test.
Fuente: Elaboración Propia.

Como se puede evidenciar en el Pre-test el estudiante en mención sostuvo, a lo largo de todo su texto, una voz narrativa en tercera persona, es decir, contó toda su vida desde afuera, demostrando que conocía todas las acciones, sensaciones y pensamientos del personaje protagonista, pero refiriéndose siempre a éste como alguien externo, para lo cual utilizaba constantemente un nombre propio “Johan”.

Sin embargo, ya en el Post-test, después de trabajar diferentes voces narrativas a lo largo de la secuencia didáctica, pero haciendo énfasis en la pertinencia de la primera persona para esta tipología textual específica, este mismo estudiante ya adopta un punto de vista subjetivo que lo lleva a indentificarse como el protagonista de la historia que narra, trayendo a colación la interpretación personal de sus propias acciones y pensamientos.

Por otro lado, en el Pre-test el contenido del mensaje que quiere dejar a través de su narración sigue siendo muy amplio y, por tanto, se torna difuso, mientras que en el Post-test, ya demuestra que tiene una delimitación clara del campo específico de su vida que desea narrar y por tanto, incluye hechos bien seleccionados y mejor organizados en su producción, haciendo énfasis en sus propias experiencias, sin involucrar tanto las ajenas, a menos que sea pertinente y necesario para transmitir el mensaje que está narrando.

Para ello, hizo constantemente alusión a sus emociones y a la forma como se sentía frente a cada una de las situaciones que iba narrando, incluyendo los hechos que, a su juicio, le parecían más importantes hasta el día de hoy, teniendo en cuenta la claridad de la consigna en la que se hacía especial énfasis en contar, solamente, lo que ellos quisieran compartir, ya que el texto estaba dirigido a sus compañeros de grupo y los estudiantes tenían todo el derecho a conservar su intimidad, si así lo consideraban necesario.

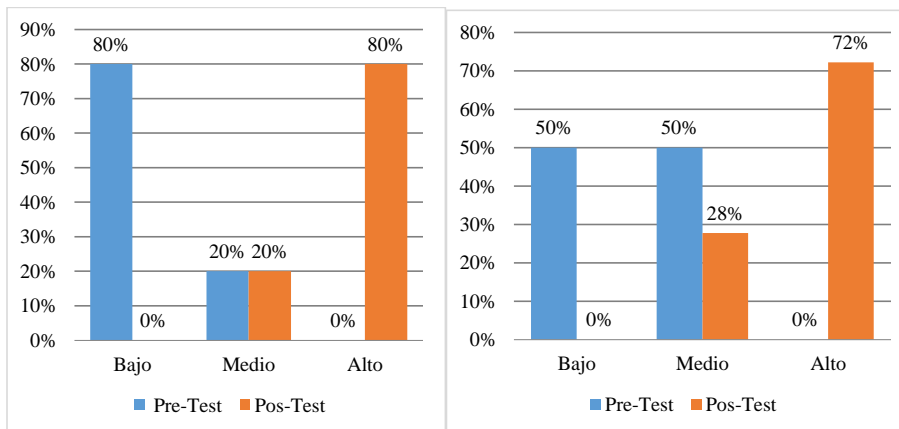
En virtud de lo anterior, se puede apreciar que las sesiones de la secuencia didáctica diseñadas para trabajar esta dimensión tuvieron un impacto en los estudiantes que los condujo a transformar sus producciones, en los diferentes indicadores, a medida que iban haciendo más versiones. A continuación, se presentan los resultados en la dimensión de la Superestructura, con sus respectivos indicadores.

4.1.2.2 Superestructura

A continuación, se muestran las gráficas con los desempeños alto, medio y bajo en la dimensión Superestructura, contrastando el Pre- test y el Pos- test, de ambos grupos.

Inicialmente es importante tener en cuenta que la superestructura según Van Dijk (1980) es la “estructura esquemática de un texto que puede caracterizarse, intuitivamente, como la forma global

de un discurso” (p. 53). En el caso puntual de la autobiografía se tomaron como indicadores para esta dimensión: título, estado inicial, desarrollo y estado final.



Gráfica. 11. Superestructura G1.
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica. 12. Superestructura G2.
Fuente: Elaboración Propia.

En las gráficas anteriores, se muestran los cambios ocurridos en ambos grupos en relación con el Pre- test y el Pos- test. En la prueba inicial, la mayoría de los estudiantes se encontraban ubicados en el nivel bajo con un 80% y en el nivel medio con un 20%, en el caso del grupo 1, y en un 50% en el nivel bajo y medio, en el grupo 2. Ya en la prueba final se pudo notar una movilidad importante en ambos grupos, si se tiene en cuenta que el grupo 1 se ubicó en un 80 % en el nivel alto, y el otro 20% en el nivel medio; en el caso del grupo 2, un 72% se ubicó en el nivel alto y un 28% en el nivel medio, disminuyendo a 0% el nivel bajo en ambos grupos.

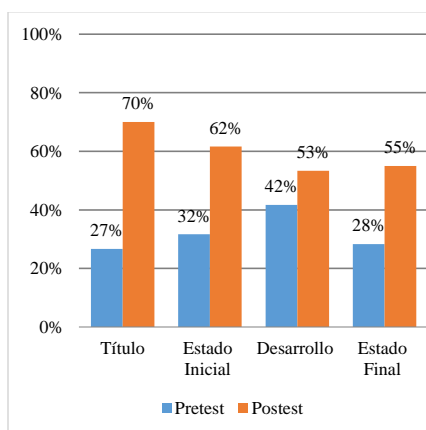
Los avances aquí obtenidos, pueden deberse a la intervención que se hizo con los estudiantes, relacionada con la superestructura, no solo de este texto, sino de otros tipos de textos que se abordaron en el aula para hacer los respectivos contrastes, lo que permitió tener claro cómo está organizada la información en una autobiografía.

Comentado [CL1]: Al igual que en la primera dimensión, hay algunas diferencias entre ambos grupos, que sería bueno determinar el por qué. Repito, en la medida de las posibilidades. No siempre es posible explicar el porque de las diferencias en dos grupos, claramente los estudiantes y los docentes son diferentes, y aunque apliquen la misma propuesta, las dinámicas al interior de los grupos, no son las mismas

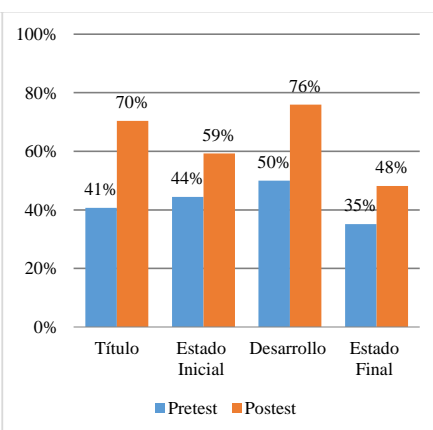
La superestructura es un aspecto muy importante en la producción de un texto; “una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos” (Van Dijk, 1.980, p. 53).

Por su parte Jolibert (2002), incluye en la superestructura *la dinámica interna* que hace referencia a tres aspectos que tienen que ver con su iniciación, su lógica de organización y su cierre.

A continuación, se analizan los resultados en los indicadores correspondientes a la dimensión denominada “Superestructura”, que corresponden a: título, estado inicial, desarrollo y estado final.



Gráfica. 13. Resultados indicadores de la Dimensión superestructura G1.
Fuente: Elaboración Propia.



Gráfica. 14. Resultados indicadores de la Dimensión superestructura G2.
Fuente: Elaboración Propia.

En el análisis de las gráficas se puede evidenciar que todos los indicadores presentaron avances, siendo el de mayor transformación en ambos grupos el título, que en el grupo 1 alcanza una diferencia de 43 puntos porcentuales, pasando de un 27% en la prueba inicial, a un 70% en la prueba final, y de 29 puntos porcentuales en el grupo 2, pasando de 41% a 70% en la prueba final.

Con base en lo anterior, es posible decir que antes de la intervención sólo algunos estudiantes ponían un título a su autobiografía y además, aquellos que lo hacían no planteaban propuestas que denotaran mucha creatividad o que dieran cuenta del tema principal tratado en el texto. Por lo expuesto, se diseñaron diversas actividades en la secuencia didáctica que apuntaban al fortalecimiento de la superestructura, siendo el título, uno de los componentes trabajados. Específicamente en la sesión siete denominada “¿cómo está escrita una autobiografía?” se hizo especial énfasis en este indicador, empezando con una actividad que consistía en señalar con lápices de colores el título de diferentes autobiografías, y posteriormente se compartían en el tablero los elementos de la superestructura con su correspondiente definición, además de un espacio más para que, de forma grupal, se identificaran las partes de la autobiografía anteriormente analizada.

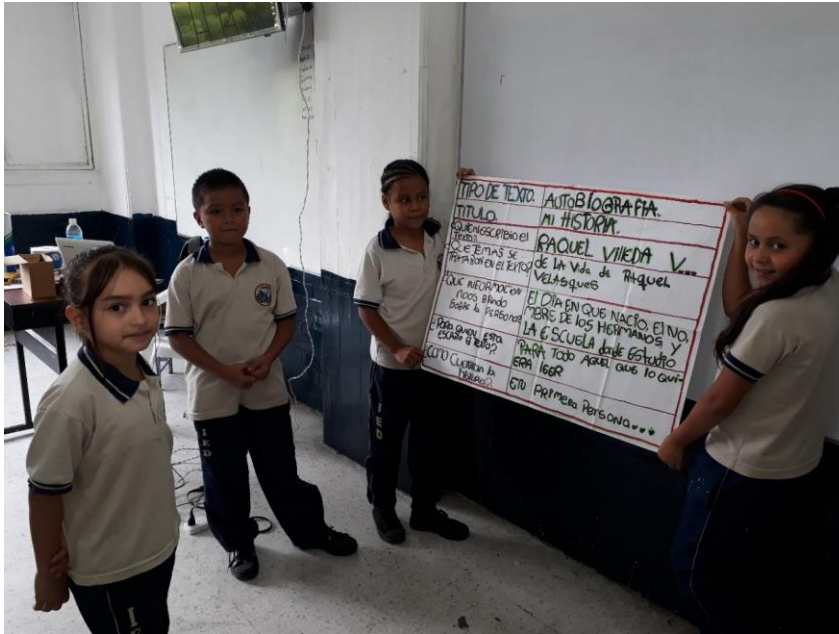


Ilustración 4. ¿Cómo está escrita una autobiografía?
Fuente: Elaboración Propia.

En este orden de ideas, se considera relevante que los estudiantes comprendan la importancia de un título coherente y llamativo en la producción de cualquier tipo de texto, no sólo la autobiografía, coincidiendo con el planteamiento de Estrada y Martínez (2016), quienes afirman que “la superestructura del registro de experiencias es similar a la de un texto narrativo, por lo que debe incluir un título e ilustraciones con lo narrado” (p. 48).

Puede decirse entonces que, aunque no exista un manual de escritura que haga alusión a algún tipo de fórmula acerca de cómo escribir un título para cada tipología textual, si es necesario resaltar, de acuerdo con Lejeuné (1975) que la parte más importante, por lo general, está situada hacia el principio donde se dice de qué forma hay que presentar una vida, resumirla y organizarla.

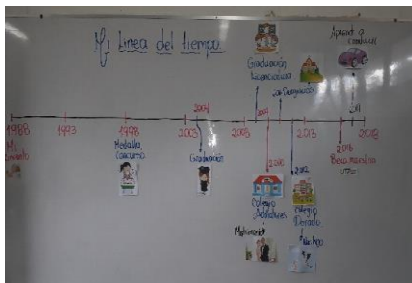
Lo anterior significa que, para dar tal entrada al texto, se requiere explícitamente, de una escritura creativa que permita proponer un título llamativo, coherente y contextualizado, es decir, que pueda actuar como mecanismo de invención y no de exposición. Por lo tanto, “empezar a escribir una autobiografía es invertir la relación que normalmente se mantiene con la propia vida” (Lejeuné, 1975, p. 435).

Ahora bien, cabe resaltar que en la SD el trabajo realizado con esta dimensión, se abordó de manera conjunta con todos los elementos que la componen. De este modo, en las biografías, autobiografías y otros textos que se leyeron con los estudiantes, se analizó la función del título, el estado inicial, el desarrollo y el estado final, los cuales cobran importancia en la escritura del tipo de texto de interés en este proyecto, ya que aportan a construir una linealidad cronológica y una sucesión de hechos importantes para la vida del autor. Al respecto, Estrada y Martínez (2016) consideran que “debe ser evidente la división del texto en párrafos con diferentes funciones: introducir y contextualizar al lector sobre el estado inicial, describir detalladamente la situación central (desequilibrio) y concluir la narración de la experiencia vivida” (p. 48).

La anterior estructura contrasta con la ternaria propuesta por Cortés y Bautista (1998), frecuentemente trabajada desde los primeros grados escolares, en la que se plantea un estado inicial momento en el que se presenta un actor u objeto al que le falta algo, una fuerza de transformación en la que un agente cambia o altera el estado inicial y un estado final, en el que se da por terminada la historia y se define cómo está el personaje con relación al estado inicial.

Es así, como se planearon diferentes actividades que apuntaron a la producción autobiográfica, conservando un orden cronológico de dicha escritura, para la cual se propuso en la sesión N° 8 trabajar “mi línea del tiempo”, una actividad enfocada en los sucesos más relevantes de la vida de cada estudiante, con el fin de organizar la información por medio de diferentes materiales como papeles de colores que representaban una parte importante de su vida y el cambio de color indicaba

una transición de un momento a otro, esta actividad se complementó con imágenes o fotos alusivas a los hechos que se iban a narrar. Antes de dar las indicaciones para la construcción de la línea del tiempo de cada uno, la docente expuso su propia línea del tiempo con imágenes correspondientes a los aspectos relevantes de su vida, desde que nació hasta el día de hoy. Esta actividad aportó mucho para la organización de las ideas de los niños y para tener un bosquejo de lo que sería la cronología de su vida, puesto que, gráficamente, podían identificar como han transcurrido los momentos más relevantes de su vida e ir construyendo párrafos a partir de allí, organizándolos en correspondencia con la superestructura de este tipo de texto.



*Ilustración 5. Línea del tiempo docente.
Fuente: Elaboración Propia.*



*Ilustración 6. Línea del tiempo estudiantes.
Fuente: Elaboración Propia.*

En cuanto al indicador que presentó menores transformaciones, para el grupo uno, fue el desarrollo, que tuvo una diferencia de once puntos porcentuales, ubicándose en un 42% en la prueba inicial y en un 53% en la prueba final y para el grupo dos, el estado final, con una diferencia de 13 puntos porcentuales, ubicándose en un 35% en el Pre-test y en un 48% en el Post-test.

Los porcentajes anteriores evidencian que, aunque fue significativo el proceso de intervención con la SD, y en efecto, se dieron transformaciones en todos los indicadores de esta dimensión, la movilidad porcentual no fue tan alta; sin embargo se debe tener en cuenta que desde el Pre-test, los estudiantes demostraron que tenían conocimientos previos acerca de la estructura del texto

autobiográfico, posiblemente por la familiaridad que tiene este con la estructura de los textos narrativos, al ser una de las tipologías textuales trabajadas con más frecuencia en clase.

En ese sentido, la poca movilidad en el indicador “desarrollo”, en el grupo 1, probablemente se dio porque desde la prueba inicial este fue el que obtuvo mayor puntaje, caso contrario a lo que sucedió con el indicador de menor cambio en el grupo dos, que fue “estado final”, cuya puntuación en ambas pruebas fue la más baja en esta dimensión, a pesar de las actividades implementadas para superar las dificultades identificadas, razón por la cual, después de la coevaluación de las primeras escrituras se incluyó este aspecto en el inventario de dificultades, que se propuso en la sesión número trece llamada “leyendo y reescribiendo, una actividad para retomar el estado final”; en esta sesión los estudiantes debían entrevistar a un compañero con preguntas direccionadas a indagar cómo es su vida actual y posteriormente con los datos recopilados, producir un texto en prosa que después entregaría al compañero entrevistado, para que este lo leyera e incorporara, haciendo una nueva versión de su producción.

Aun así, durante el desarrollo de esta sesión los estudiantes se mostraron apáticos y reacios a realizar la actividad, lo que desembocó en entrevistas con poco compromiso y por ende, con mínima información, situación que pudo incidir en los pocos avances logrados en el indicador que se pretendía afianzar.

De manera general, se pudo percibir que la corta extensión de la producción de algunos estudiantes no permitía identificar una estructura clara, teniendo en cuenta que:

(...) cuanto más largo sea el texto, más detallada debe ser su estructura para que el lector no se pierda. Pero, los textos relativamente cortos también deben tener una organización, aunque sea más modesta. Y puesto que sólo intervienen párrafos y frases, es recomendable que sean muy claros. (Cassany, 1993, p. 79)

A continuación, se presenta, a manera de ilustración, el Pre-test y el Post-test del estudiante N° 2, en cuyas producciones se pueden identificar los avances en la dimensión Superestructura:

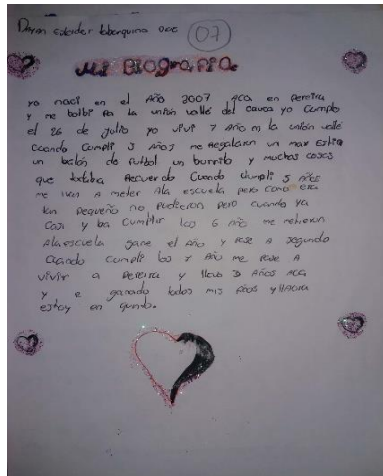


Ilustración 7. Pre – test.
Fuente: Elaboración Propia.

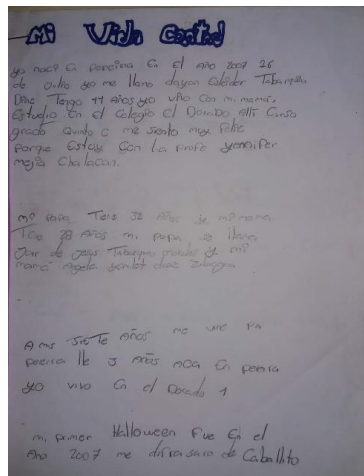


Ilustración 8. Post – test.
Fuente: Elaboración Propia.

Las anteriores imágenes permiten realizar un contraste entre el Pre-test y el Pos-test, observando que en la prueba inicial el estudiante no construye párrafos, lo que dificulta evidenciar las manifestaciones observables de la organización del texto, mientras que, luego de la intervención por medio del desarrollo de la secuencia didáctica, se notan cambios favorables que dejan entrever la lógica de la articulación a través de la construcción de párrafos ilados y coherentes entre sí.

Así mismo en el Pre-test, el estudiante puso un título a su producción, pero este fue poco creativo y no daba cuenta del tema central tratado en el texto, ya que se limitó a hacer referencia a la tipología textual que se estaba trayando, nombrando su escrito como “Mi biografía”.

Respecto al estado inicial, en la producción se evidencia que el estudiante no revela su identidad, únicamente se limita a dar su fecha de nacimiento omitiendo otros datos importantes. De la misma manera, el desarrollo lo presenta de una forma muy corta y superficial, lo que no permite dar cuenta de un orden cronológico que permita al lector profundizar en los diferentes momentos de su vida. Igualmente, en el estado final, limita el cierre de la historia únicamente al campo escolar, haciendo referencia al grado que se encuentra cursando y a su desempeño académico actual, sin tratar otros aspectos relevantes como el ámbito familiar, el social y sus metas y expectativas futuras.

Estas dificultades fueron superadas por el estudiante en mención en el texto del Pos-test, al lograr construir un estado inicial en los primeros párrafos del texto en los que hizo referencia a una introducción y ambientación con la finalidad de dar a conocer todos los datos de su identidad, conectándolos, a continuación, con un momento de desarrollo en el que hace la selección de acontecimientos, con una linealidad temporal ligada al desarrollo de su propia vida y finalmente, realiza el cierre ubicando su vida en el momento actual. Igualmente, respecto al título, lo sigue teniendo en cuenta como lo hizo en el Pre-test, pero ahora lo hace de una forma un poco más creativa usando un título que podría hacer alusión al tema central (mi vida), y al texto narrativo (contar) teniendo como resultado “mi vida contada”.

Tener en cuenta todos estos aspectos cuando se escribe es muy importante, porque como afirma Cassany (1993):

(...) la organización del texto facilita enormemente la comunicación. Ayuda al autor a poner cada idea en su sitio, a evitar repeticiones o a buscar el orden lógico del discurso. Al lector le permite obtener una visión de conjunto del texto, poder situarse en un momento. (p. 78)

A continuación se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos en la dimensión Lingüística textual.

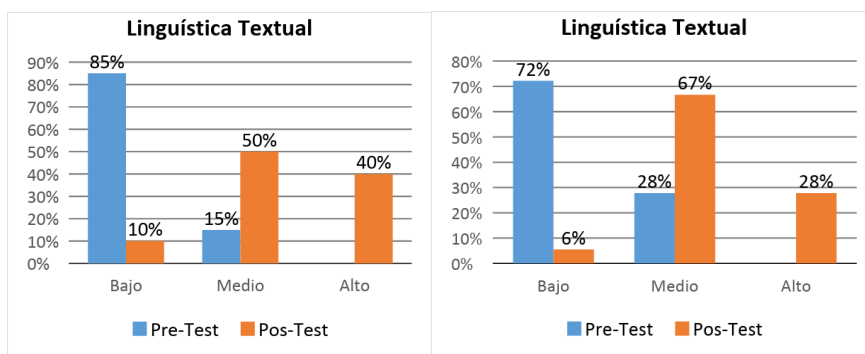
4.1.2.3 Lingüística textual

La lingüística textual desde su condición de disciplina, presenta un desarrollo que supera el ámbito limitado solamente a la gramática, pero no necesariamente se desvincula, ni mucho menos es opuesta. En ese sentido, Álvarez (2005) plantea “la conveniencia de trascender la oración como unidad completa de significado para centrarse en el estudio del discurso o texto y su contexto de producción” (p. 40).

De manera puntual, Jolibert (2002) define la lingüística textual como la manifestación de la cohesión y coherencia a lo largo del texto, que cuenta con unas opciones de enunciación (referencias de tiempo, de lugar, conectores, signos de puntuación, adverbios y adjetivos). En sentido más amplio,

La lingüística textual indica que el significado y la coherencia de un escrito se dan a nivel de un texto completo contextualizado, por lo tanto, los niños requieren, tanto para leer como para producir tener a su alcance desde el principio y sin importar su edad, textos auténticos completos, que saquen su sentido de las situaciones reales de uso (Camacho, 2013, p. 48).

A continuación, se presentan los cambios en la dimensión lingüística textual, en los tres niveles de desempeño: bajo, medio y alto, contrastando el Pre-test y el Pos-test.



Gráfica. 15. Lingüística textual G1.
Fuente: Elaboración Propia.

Gráfica. 16. Lingüística textual G2.
Fuente: Elaboración Propia.

En las gráficas anteriores se observa una considerable disminución en el nivel bajo en ambos grupos, con una diferencia de 70 puntos porcentuales para el G1, y de 66 puntos porcentuales para el G2, con relación a la prueba final, lo que concuerda con avances en el nivel alto, si se tiene en cuenta que en la prueba inicial ambos grupos obtuvieron un 0% en dicho nivel. Así, en la prueba inicial los estudiantes se ubicaron en mayor medida en el nivel bajo con un 85% para el G1 y un 72% para el G2, y luego de la implementación de la SD estos porcentajes se trasladaron en su mayoría entre el nivel medio (G1 50% y G2 67%) y alto (G1 40% y G2 28%).

Los anteriores cambios se deben, probablemente, a que las actividades planeadas y ejecutadas en la secuencia didáctica no se enfocaron en la enseñanza de la gramática, como un contenido o un compendio de normas a memorizar, sino desde el uso de la mismas. En este sentido, se llevaron a cabo diferentes intervenciones que partían de considerar situaciones reales de escritura, de tal manera que los estudiantes se asumieran desde el rol de escritores, y que se representaran un destinatario de verdad, lo que les permitió reflexionar acerca de la necesidad de tener en cuenta, diferentes aspectos de la gramática, para que su texto quedara bien escrito, tales como:

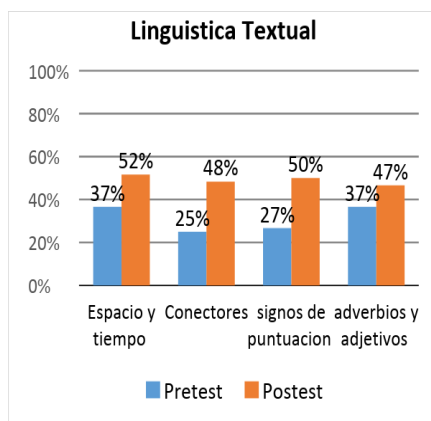
(...) coherencia: saber escoger la información relevante y saber estructurarla...
 Cohesión: saber conectar las distintas frases que forman un texto
 (pronominalizaciones, puntuación, conjunciones, etc.)... Corrección gramatical:
 conocer las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua
 que permiten construir oraciones aceptables. (Cassany, 1987, p.48)

Para realizar dichas intervenciones y lograr impactar de manera positiva la producción textual de los estudiantes, se asumió todo el proceso de diseño y ejecución de la secuencia didáctica desde el enfoque comunicativo planteado por Hymes (1972), quien propuso como eje central el

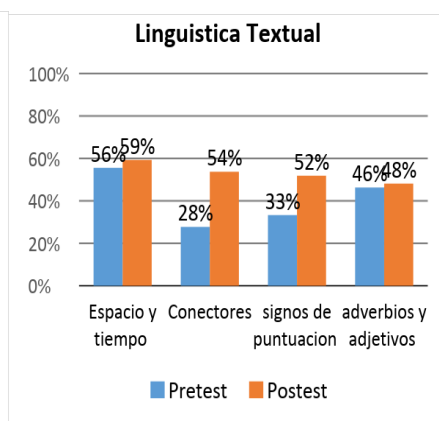
desarrollo de la competencia comunicativa que está referida a los usos del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos, sociales e históricamente situados.

Lo anterior significa, según Hymes (1.972), que un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otro, procesos que se pretendían afianzar con la secuencia didáctica asumida desde dicho enfoque.

A continuación, se analizan las transformaciones que se presentaron en los indicadores abordados en esta dimensión: espacio y tiempo, conectores, signos de puntuación, adverbios y adjetivos.



Gráfica. 17. Resultados indicadores de la dimensión Lingüística textual G1.
Fuente: Elaboración Propia.



Gráfica. 18. Resultados indicadores de la dimensión Lingüística textual G2.
Fuente: Elaboración Propia.

En las gráficas anteriores se evidencia que los estudiantes mejoraron en todos los indicadores que hacen parte de la lingüística textual, siendo el de mayor transformación, para ambos grupos, el indicador “conectores” con una diferencia de 23 puntos porcentuales para el G1 y de 26 para

el G2, con respecto a la prueba final; sin desconocer el avance para los dos grupos en el indicador signos de puntuación, que en el caso del G1 pasó de 27 % en la prueba inicial a 50% en la prueba final, y en el caso del G2 de 33% en la prueba inicial a 52% en la prueba final, lo que da cuenta de un aumento de 23 y 19 puntos porcentuales, respectivamente.

Lo anterior demuestra que los estudiantes mejoraron en el uso de algunos recursos lingüísticos en sus producciones escritas, en este caso, los conectores, definidos por Van Dijk (1980) como el instrumento que “ordena típicamente las frases y las proposiciones como un todo” (p. 82).

En sentido más amplio, Van Dijk (1980) plantea que la función de los conectores es expresar relaciones entre hechos. Estos pueden ser de conjunción o de disyunción los cuales establecen relaciones más ligeras o también pueden tener un carácter más reforzado, en el sentido de que los hechos pueden, de algún modo, determinarse o condicionarse entre sí, a este tipo de conectores se les conoce como condicionales o consecutivos. Dentro de los conectores condicionales se encuentran los reales, que fueron precisamente, los más usados en la escritura del texto autobiográfico; entre ellos se encuentran los siguientes: porque, pues, por tanto, por eso, ya que, debido a, por ende, así, mientras que, tal como, por consiguiente, entre otros.

Los resultados en este indicador concuerdan con investigaciones como la de Estrada y Martínez (2016), quienes concluyeron que después de la implementación de la secuencia didáctica “los estudiantes lograron entender la importancia de utilizar conectores correctos al momento de producir sus escritos, teniendo en cuenta las funciones que éstos cumplen y su importancia en la narración” (p. 93).

Así mismo, en el estudio de Betancur y Gómez, (2018) se encontró que los estudiantes, después de la intervención, “logran un avance positivo, entendiendo su función de articular ideas y párrafos en un mismo texto y de facilitar la comprensión de su progresión en el escrito” (p. 94).

Este aspecto se trabajó en la secuencia didáctica en la sesión número siete denominada “¿cómo está escrita una autobiografía?”, en la que se solicitó a los estudiantes identificar en un texto las palabras que permitían unir oraciones y resaltarlas con color; seguidamente en la socialización, la docente escribió los aportes del grupo respecto a las palabras que encontraron; después de estar escritas en el tablero, de manera conjunta se estableció la función que cumplían dichas palabras en el texto. Esta actividad se complementó con otra que consistió en exponer en el tablero una autobiografía carente de conectores, la que se leyó en voz alta y se indagó mediante diversas preguntas a los estudiantes, si ellos le encontraban, o no, sentido al texto; después, se les indicó que formaran equipos y a cada uno de estos, se les asignaron algunos conectores al tiempo que la docente empezaba a hacer la lectura en voz alta de la autobiografía, con el fin que ellos decidieran qué conector era el más pertinente en cada uno de los espacios, para dar sentido al texto. Finalmente, se leyó nuevamente el texto, para analizar cómo quedó, en contraste con el primer texto carente de conectores y se reflexionó acerca de la importancia de los mismos.

De la misma forma, a modo de cierre, se le entregó a cada niño una autobiografía diferente a la anteriormente trabajada, para que ellos la completaran utilizando un recuadro con conectores que aparecía al final del texto. Una vez desarrollada la actividad se confrontó la autobiografía original con la que ellos organizaron para analizar si los conectores quedaron ubicados correctamente y retroalimentar las funciones que éstos cumplen en los textos.

Esta actividad está estrechamente relacionada con el hecho de comprender el texto como una forma de actividad humana, de ahí que la Lingüística textual emplea, con toda probabilidad,

(...) el punto de vista ampliado más allá de los límites oracionales, resultando ser de mayor utilidad para los estudios literarios que la metodología convencional de descripción gramatical centrada en las estructuras oracionales: la lingüística del

A continuación, se ilustra uno de los momentos relevantes de la actividad descrita anteriormente.

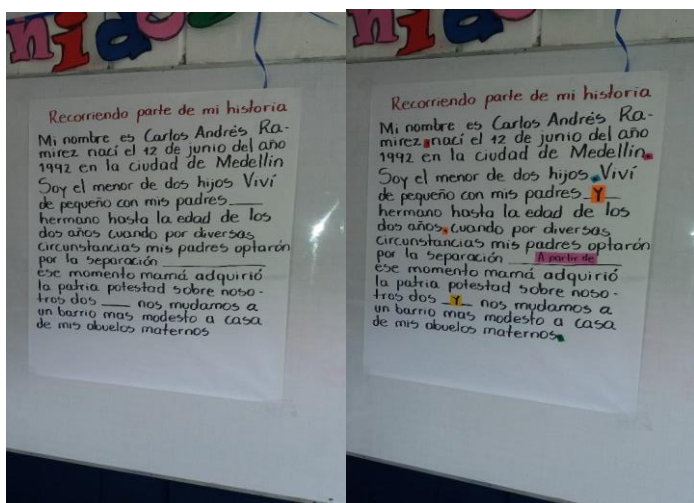


Ilustración 9. Actividad de conectores.
Fuente: Elaboración propia.

Con las anteriores actividades se pretendía que los estudiantes comprendieran la función lógica de los conectores en el texto, entendiéndolos, en sentido amplio, según Van Dijk (1.980), como un sistema complejo de marcas implícitas y explícitas de conexión que perfilan y fijan los mecanismos de coherencia y cohesión. De este modo, los conectores lógicos y lingüísticos constituyen instrumentos de engarce y determinan el esqueleto natural de la estructura del discurso.

Ahora bien, el indicador que presentó menos transformación en ambos grupos fue “adverbios y adjetivos”, que en el caso del G1 pasa de un 37% a un 47%, con una deferencia de 10 puntos

porcentuales, y en el G2 pasa de 46% a 48%, lo que muestra un avance de solo 2 puntos porcentuales. Cabe anotar que dicho indicador fue trabajado en dos sesiones diferentes, puesto que al realizar el inventario de dificultades, con los insumos de la co-evaluación de la primera escritura, este aspecto, fue según el grupo, el que más falencias presentó.

Este indicador se trabajó inicialmente, con una puesta en común en la que, de forma grupal, se describían oralmente, objetos, animales y personas, haciendo la reflexión sobre las palabras que se usaban para tal fin; seguidamente, se entregó a los estudiantes un texto autobiográfico en el que señalaron, con lápices de colores, las palabras que se usaban para describir física y emocionalmente a las personas, lugares u objetos. Luego, con las palabras encontradas la profesora realizó una lista en el tablero, y conceptualizó, conjuntamente con los estudiantes, acerca de los adjetivos y su función en la producción textual. Por último, se entregó a cada estudiante una ficha que contenía los adverbios más usados en el texto autobiográfico y, a partir de ésta, se seleccionaron en la autobiografía que se estaba trabajando, aquellos que encontraban, clasificándolos según fueran de lugar, tiempo y orden.

Como ya se mencionó, en el inventario de dificultades se encontró que los estudiantes tenían dificultades para incorporar en sus escritos adjetivos y adverbios, por lo que se hizo necesario planear una nueva sesión con el fin de afianzar su comprensión. El objetivo de la misma, era que ellos aprendieran a expresar sus sentimientos y describieran algunos aspectos de su personalidad, por medio de dichas categorías gramaticales. La actividad consistía en jugar con un dado y cuando cada uno de los estudiantes lo lanzaba debía contar una experiencia que le evocara el sentimiento que estaba escrito en la cara superior del mismo (tristeza, alegría, miedo, etc.). Seguidamente, esta experiencia debía ser escrita y socializada con el grupo, para analizar que palabras habían utilizado para expresar tales emociones.



*Ilustración 10. Actividad para retomar emociones y sentimientos.
Fuente: Elaboración propia.*

A pesar de lo expuesto, este indicador no presentó mayor avance, debido posiblemente, a que la actividad inicial no fue muy impactante para ellos y no se logró profundizar como se requería, si se tiene en cuenta la complejidad de este indicador. Es importante resaltar que en términos de Van Dijk (1978) estos enunciados lingüísticos (adjetivos, adverbios, entre otros), tienen un determinado significado de acuerdo a la comunidad lingüística a la que se refiere. Así mismo, las diferencias individuales, sociales y situacionales desempeñan un papel importante, como también las estructuras y percepciones psíquicas concretas, las cuales permiten otorgar un significado a estos enunciados lingüísticos, de acuerdo al contexto en el que se use, lo que implica trascender el conocimiento y memorización de normas gramaticales.

De manera similar, en la investigación realizada por Gálvez (2017), se encontró que en lo referido a los adverbios, no se ubicó ningún estudiante en nivel alto, porque en los textos

producidos se empleaban una o dos palabras con dicha función, que se repetían en toda la producción, lo que evidenció desconocimiento de otras posibilidades existentes, además, en muchas ocasiones, el uso no era el adecuado para mantener el sentido del texto.

En vista de la importancia de la semántica en estos enunciados lingüísticos y pesando en apuntar, específicamente, al reconocimiento y uso de los adverbios y adjetivos, fue que se propuso una actividad en la que los estudiantes debían dar un significado más individual y concreto, relacionándolo con sus propias experiencias, lo que les permitió, durante el ejercicio, describir sentimientos, emociones, personas, lugares, entre otras, coincidiendo con que “ la semántica se refiere no solo a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la realidad” (Van Dijk, 1978, p. 34). A pesar de esto, los resultados en este aspecto no fueron los esperados, probablemente, debido a la poca profundización que se le dio en las primeras actividades durante la implementación de la secuencia didáctica, y a que en la sesión donde se abordó, no se logró el nivel de profundidad esperado.

A continuación, se presenta, a modo de ilustración, el Pre-test y Pos-test del estudiante N°3:

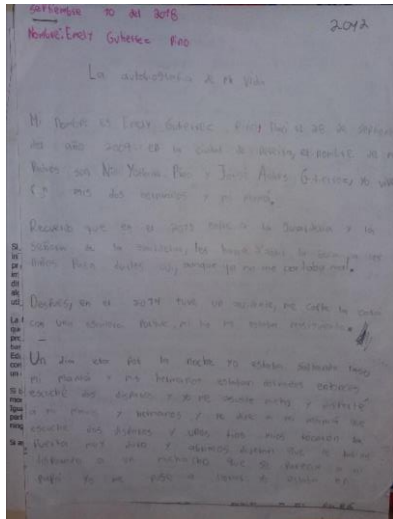


Ilustración 11. Pre-test.
Fuente: Elaboración propia.

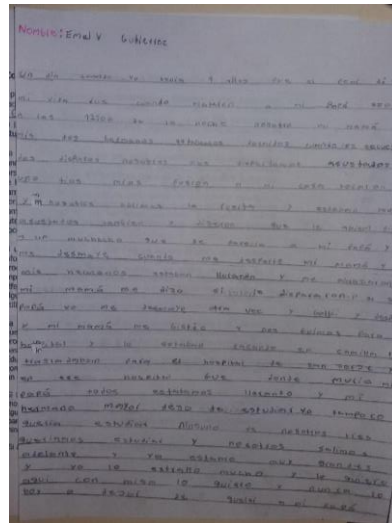


Ilustración 12. Pos-test.
Fuente: Elaboración propia.

Pre-test

Un día cuando yo tenía 9 años fue el peor día de mi vida fue cuando mataron a mi papá eso a las 12:00 de la noche nosotros mi mamá y mis dos hermanos estábamos dormidos cuando se escucharon dos disparos nosotros nos despertamos asustados unos tíos míos fueron a mi casa tocaron y nosotros abrimos la puerta y estaban muy asustados también y dijeron

Pos-test

La autobiografía de mi vida

Mi nombre es Emely Gutiérrez Pino, nací el 28 de septiembre del años 2009 en la ciudad de Pereira, el nombre de mis padres son Nini Yohana Pino y Jorge Andres Gutiérrez, yo vivo con mis dos hermanos y mi mamá.

que le habían disparado a un muchacho que se parecía a mi papá y me desmaye cuando me desperté mi mama y mis hermanos estaban llorando y me abrazaron mi mama me dijo si le dispararon a su papá yo me desmaye otra vez y volvi y desperté y mi mamá me vistió y nos fuimos para el hospital y lo estaban sacando en camilla lo trasladaron para el hospital del san Jorge y en ese hospital fue donde murió mi papa todos estábamos llorando y mi hermano mayor mayor dejo de estudiar yo tampoco quería estudiar ninguno de nosotros tres queríamos estudiar y nosotros salimos adelante y ya estamos muy grandes y yo lo extraño y lo quiero y lo quiero aquí conmigo lo quiero y nunca lo voy a dejar de querer a mi papá	<p>Recuerdo que en el 2015 entre a la guardería y la señora de la guardería, les hacia abrir la boca a los niños para darles aji, aunque yo no me portaba mal.</p> <p>Después, en el 2014 tuve un accidente, me corte la cara con una escalera porque, mi tío me estaba persiguiendo.</p> <p>Un día era por la noche yo estaba saltando laso mi mamá y mis hermanos estaban dormidos entonces escuche dos disparos y yo me asusté mucho y desperté a mi mamá y mis hermanos y le dije a mi mamá que escuche dos disparos y unos tíos míos tocaron la puerta muy duro y abrimos dijeron que le habían disparado a un muchacho que se parecía a mi papá, yo me puse a llorar...</p>
---	---

Como se puede evidenciar en la ilustración número 11 correspondiente al Pre-test, el estudiante en su primer acercamiento con la escritura del texto autobiográfico, tenía notables falencias en lo que tiene que ver con la lingüística textual, debido a que no referenciaba un espacio y tiempo para su historia, es decir, no describía con detalles el lugar donde sucedían los

hechos y no enmarcaba estos sucesos en un proceso histórico que le permitiera situar un momento específico de su vida, en contraste con algún hecho importante local o nacional que estuviera sucediendo en la época referida (comparaciones cronológicas). Sin embargo, ya en el Pos-test (ilustración 12) describe ampliamente los sucesos y los relaciona con el tiempo definido en que estos ocurrieron, además menciona algunos lugares donde se desarrolló su historia.

De igual modo, en la prueba inicial, el estudiante utiliza pocos conectores y los emplea sin tener en cuenta una función lógica; igualmente se evidencian dificultades en el uso de signos de puntuación, lo que no permite reconocer una organización del texto por párrafos y dar una estructura secuencial a su escrito; en contraste, en la prueba final se puede notar un uso más apropiado de estos recursos lingüísticos, lo que se ve reflejado en los enlaces que establece al interior de los párrafos y entre párrafos, seleccionando el tipo de conexión pertinente, de acuerdo a la relación que quería establecer entre ellos, lo que aportó en la progresión de su texto. En lo que tiene que ver con los signos de puntuación, logra utilizarlos con el propósito de dar sentido y claridad a sus ideas, a lo que se añade el poder organizar el texto en párrafos, aspecto fundamental, para desarrollar las ideas y facilitar al lector la comprensión del mismo.

Respecto al uso de adjetivos y adverbios, en la prueba inicial expresaba pocos sentimientos y emociones ignorando el uso de estos recursos de enunciación, lo que hace que el texto pierda emotividad, no obstante, en la prueba final, le da más fuerza a los estados de ánimo y a las relaciones emocionales del enunciador, expresando la forma cómo vivió algunos sucesos o lo que propició en él dicha experiencia.

En conclusión, el diseño y ejecución de la SD desde un enfoque comunicativo, fue de gran relevancia para mejorar los desempeños de los estudiantes en las diferentes dimensiones abordadas, lo que corrobora la necesidad de enseñar el lenguaje a partir de situaciones discursivas

auténticas, idea que concuerda con los planteamientos de Bernárdez (citado por Álvarez, 2005), quien afirma que:

(...) se trata del lenguaje como instrumento de comunicación, centrado en la unidad texto, que constituye el uso real de la lengua, ya que tiene como objeto el estudio de unidades completas de significado, de acontecimientos significativos. Esto supone que el uso del lenguaje es más que un código: es cualitativamente diferente y más complejo, imprevisible y no analizable científicamente. (p. 41)

Esta forma de asumir la enseñanza del lenguaje, permitió que se lograra el propósito de entender y aplicar en contexto, los recursos lingüísticos y discursivos, necesarios para escribir de manera adecuada un texto. Lo anterior implica que la secuencia didáctica tuvo el impacto esperado, lo que significa que el enfoque comunicativo desde el que se sustentó la propuesta es una perspectiva que contribuye en el desarrollo de las habilidades comunicativas, las que interactúan de manera permanente en los procesos de comprensión y producción.

A continuación se presenta el análisis cualitativo, en el que se da cuenta de las reflexiones de las docentes investigadoras, respecto a sus prácticas pedagógicas.

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas.

En este apartado se presenta el análisis producto de la reflexión de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadoras, quienes registraron, de manera individual, descripciones e interpretaciones de sus intervenciones en un diario de campo. El análisis se llevó a cabo a partir de cinco categorías, las cuales fueron acordadas con los estudiantes de la línea de Lenguaje, de la Maestría en Educación, cuarta cohorte (4B), con base en la revisión de los diarios de campo. Dichas categorías corresponden a **autopercepciones**, que se refieren a los momentos en los que el maestro identifica acciones, sentimientos, emociones y expectativas propias, a través de su práctica; **transformaciones**, que consiste en cambios significativos que el maestro realiza en la

práctica pedagógica a partir de su reflexión; **toma de decisiones**, que tiene que ver con las elecciones frente a diferentes opciones o formas posibles de resolver las situaciones que se presentan en la intervención en el aula; **descripciones** que se refiere a la manera en que el maestro narra de manera detallada los hechos, procesos, actividades y situaciones que se desarrollan en las sesiones de clase; **percepciones** tiene en cuenta la manera en que el maestro percibe los hechos, procesos, actividades y situaciones que se desarrollan en las sesiones de clase y los **autocuestionamientos** que son las valoraciones, juicios y confrontaciones que hace el docente en torno al saber y saber-hacer de su propia práctica.

Dicho análisis se presenta teniendo en cuenta las diferentes fases de la SD: preparación, desarrollo y cierre o evaluación.

4.2.1. Fase de preparación.

4.2.1.1. docente 1.

En las sesiones que componen la fase de preparación de la SD, predominaron **las percepciones**, esto debido a las grandes expectativas que pude evidenciar en los estudiantes a la hora de iniciar la intervención y realizar una actividad de preámbulo para la ejecución de la SD, quienes se mostraron ansiosos y expresaron sentimientos, como se ejemplifica a continuación:

“...Durante esta clase se experimentaron varios sentimientos, entre ellos ansiedad por parte de los niños de querer saber lo que realizaríamos, a donde iríamos, para que eran las fotografías...”, “...Se logró que el grupo estuviera atento, participativo, expresaran emociones y sentimientos y además conocieran facetas de sus compañeros que quizás no conocían y esto hace que las relaciones en muchas ocasiones se afiancen o se comprendan muchos aspectos de la personalidad de los demás...” (DC, sesión1)

Esta primera actividad en la que los estudiantes por medio de una fotografía contaban algún recuerdo de su vida, permitió que se expresaran con facilidad y además con mucha seguridad al contar sobre una situación muy significativa para ellos; esto logró captar la atención de todo el grupo, más aun cuando lo que narraban causaba alegría y los hacía sonreír.

Estas actitudes me permitieron pensar en el impacto que tendría la ejecución de esta SD en los estudiantes, debido al interés que generaría conocer las historias de vida de los compañeros y además contar la propia..

Por otro lado, también estuvo presente la categoría **autopercepciones**, que se manifestó en el momento de iniciar con la implementación de la SD y tener muchas expectativas sobre la forma como recibirán los estudiantes la propuesta y el impacto que podía generar en ellos dicha intervención, respecto a su proceso lector y escritor. Esto me llevó a registrar en el diario de campo lo siguiente:

“... De mi parte, estaba ansiosa por saber cómo recibirían los estudiantes dicho proyecto y como sería su participación al hablar y contarnos cosas tan personales...” (DC, sesión 1)

Este tipo de cuestionamientos se pueden considerar como una forma de reflexionar sobre las practicas, teniendo en cuenta que “Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc” (Perrenoud, 2007, p. 30).

De manera que, apostar por un trabajo diferente y novedoso, con el que esperaba avances muy positivos en los procesos académicos de los estudiantes, me generó un poco de ansiedad e inseguridad al momento de iniciar, pero con el avance en la ejecución poco a poco fui superando y me pude apropiar más del proceso. Mi propósito fue siempre generar expectativa en los estudiantes, motivación y empeño por participar en las actividades propuestas, es por esto que

pensar en la forma como ellos recibirían la propuesta siempre me tuvo inquieta y expectante de lo que pasaría desde ese momento, y en todo el desarrollo de la SD.

4.2.1.2. Docente 2.

La fase de preparación se trabajó en una sesión que consta de dos clases. En este primer momento de la secuencia didáctica predominó, en mi diario de campo, la categoría **toma de decisiones** ya que allí propicié el momento adecuado para proponerle a mis estudiantes diferentes opciones, con el fin de definir, de manera consensuada, algunas situaciones que se presentarían en las siguientes intervenciones en el aula.

En el momento seguido al picnic fue donde más se evidenció esta categoría puesto que allí fue donde generé la discusión a través de preguntas intencionadas, que propiciaran el debate, guiando así a los estudiantes a concertar decisiones que marcarían el camino para desarrollar las demás sesiones de la secuencia, enmarcadas en las reglas, actividades e instrucciones acordadas entre todos.

Del mismo modo, en este registro inicial también estuvo presente la categoría “**autopercepciones**”, principalmente en el desarrollo central del picnic, puesto que éste es el momento en el que, como maestra, al ver la secuencia didáctica en marcha empiezo a reflexionar sobre cómo encauzar el proceso para generar mayor emoción, expectativa, motivación e interés en mis estudiantes y, para ello, se me hizo necesario enfrentar mis más profundos temores e incertidumbres, atreviéndome a visualizar cómo planear algo diferente sin saber aún qué resultados iba a obtener. Es en esta visualización en la que empiezo a experimentar cierta introspección que me permite tener una autopercepción de mi rol docente, identificando acciones, emociones, sentimientos y expectativas propias a través de esta práctica en la que me estaba aventurando.

De hecho, toda esta emocionalidad a la que hago alusión quedó a flor de piel y se hizo muy evidente en el momento en que cada estudiante seleccionó una fotografía para llevar al aula bajo la consigna *“la fotografía debe evocar algún recuerdo significativo, susceptible de compartir con la maestra y con los compañeros de clase”*. (DC, sesión N°1)

Por lo tanto, a partir de este recuerdo expuesto en el picnic y del relato que cada estudiante iba contando con base en él, se desataron en mí, intereses, emociones y esperanzas muy particulares, generadas por el relato de cada uno al contar experiencias de diferentes momentos de su vida.

4.2.2. Fase de desarrollo.

4.2.2.1. Docente 1.

Inicialmente en esta fase se evidencia la categoría **toma de decisiones**, debido a que en la sesión N° 3 se presentaron circunstancias que desviaron el propósito de la intervención, a lo cual se le dio un rumbo claro y unas instrucciones específicas, así como se muestra a continuación:

“...En ocasiones interrumpí la intervención de los estudiantes ya que hacían preguntas que se salían del contexto y desviaban el tema; se les sugirió hacer las preguntas al final por tema de organización. Esto me permitió que se desarrollara mejor el conversatorio, y también permitió optimizar el tiempo...” (DC, sesión 3)

Esto me permitió reflexionar sobre la forma en la que se debe intervenir cuando por alguna razón, se pierde el rumbo de la clase, sin cohibir a los estudiantes de hablar y dar su punto de vista, pero si considerando importante la organización, en este caso, del conversatorio, generando momentos para las intervenciones de manera ordenada en la que los participantes puedan exponer lo que desean contar, y a la vez escuchar a los compañeros; esto generó un ambiente más agradable en el aula y le dio más importancia al tema sobre el que se estaba conversando, teniendo en cuenta a todos los participantes como parte esencial en dicho espacio.

De igual forma también se evidenciaron **las descripciones** como momento importante en las primeras sesiones, las que se hicieron presentes cuando se daban instrucciones para llevar a cabo ciertas actividades, como se muestra en el siguiente ejemplo:

“...se les explicó una rejilla que estaba expuesta en el tablero, y se les contó que con esta rejilla íbamos a comprender mejor la biografía; iniciamos con la puesta en común de la rejilla...”. (DC, sesión 4)

En el desarrollo de esta sesión, pude percibir que las indicaciones que les di para el uso de la rejilla fueron adecuadas ya que ellos pudieron realizar lo solicitado sin mayor inconveniente. También logre darme cuenta que me faltó darle más importancia al objetivo de las rejillas en esta actividad, que los niños entendieran por que se iba a hacer y así tuviera más sentido para ellos, sin necesidad de ser algo sumamente instruccional o de seguir un paso a paso con poco sentido.

Esta descripción respecto a las instrucciones me permitió reflexionar sobre la importancia de hacer explícitos los objetivos de las actividades que se proponen y de la relevancia que va a tener en el desarrollo de la clase o de futuras intervenciones.

Igualmente, una de las categorías que se notó con gran relevancia durante las intervenciones y consignadas en mi diario de campo fueron las **autopercepciones**, debido a que durante toda la implementación de la SD, me estaba cuestionando sobre cómo me sentía en ese momento y como estaba realizando la clase para que fuera percibida de una manera clara y agradable por los estudiantes. Reflexionaba sobre cuestiones como las siguientes:

“...Esta sesión se llevó a cabo de manera satisfactoria, con muy buena recepción de los estudiantes, lo cual me hizo sentir, cómoda, segura y satisfecha. A medida que los estudiantes aportaban y hablaban durante la clase y los veía tan motivados, me motivaba también a mí a lanzarles más preguntas a conversar más y hacer más análisis... , ... me sentí muy cómoda con

la estrategia de tener el recurso expuesto con anterioridad en el tablero, ya que se nota la clase preparada y capta notoriamente la atención de los estudiantes...” (D:C, sesión 5)

Este tipo de sentimientos que me generó el desarrollo de la clase, me permitió reflexionar sobre la importancia de planear una clase en la que no solo se sientan cómodos los estudiantes, sino también la docente, y así poder transmitir tales sentimientos de agrado y entusiasmo al grupo.

4.2.2.2. Docente 2

La fase de desarrollo consta de doce sesiones, que van desde la sesión dos hasta la trece. Una de las categorías que sobresalió fue la **descripción**, ya que durante el proceso iba haciendo un seguimiento detallado de los sucesos que ocurrían durante las sesiones, lo que me permitía articular cada clase con la siguiente, no perder el hilo conductor y así lograr el objetivo definido para cada una, teniendo en cuenta que esto desembocaría en el alcance final de una meta más integrada y abarcadora que apuntaba a la calidad de la producción textual.

También emerge esta categoría cuando me dirijo a los estudiantes para explicarles los procesos, actividades y situaciones que se desarrollaran en las diferentes sesiones. Por ejemplo, cuando en la sesión dos doy las instrucciones para realizar una carta de invitación a otra persona para la socialización con agentes externos, de experiencias de vida, o en la sesión cinco denominada “cada quien cuenta su historia”, en la que les describo detalladamente, los elementos más importantes del género biográfico, para así empezar a conocer la vida de algunos personajes importantes.

Describir es entonces una categoría que se encuentra muy arraigada en esta fase puesto que registro y explico, detalladamente, cada una de las actividades desarrolladas en las sesiones con el fin de realizar, posteriormente, un análisis reflexivo del proceso.

Del mismo modo, la categoría “**percepciones**” también jugó un papel importante en el momento de realización de la secuencia didáctica debido a que, constantemente, hacía un reconocimiento y una lectura de la realidad de mis estudiantes, dejándolo registrado en mi diario de campo con reflexiones como: *“en este punto de la clase los vi muy motivados y muy prestos a colaborar entre sí para hacer una buena construcción en equipo, se les veía muy positivos, todos participaron, se mostraron muy atentos, siento que la rejilla estuvo muy bien diseñada y, con ella, se logró el propósito que pretendía”* (DC, sesión 2)

Lo que significa que estaba reconociendo en ellos emociones, sentimientos y expectativas generadas por las diversas actividades que, poco a poco, les iba proponiendo e íbamos desarrollando y consensuando. De hecho, los encontré con muchas expectativas frente al trabajo a realizar lo que me hizo confrontarme conmigo misma y mi labor docente, esperando, por supuesto, impactar de manera positiva a los estudiantes, no sólo frente a la producción textual, sino también frente a sus valores y actitudes.

4.2.3. Fase de evaluación

4.2.3.1. Docente 1

Indudablemente una de las categorías que más se evidencio en esta fase de evaluación fueron **las transformaciones**, las cuales se hicieron presentes en la sesión donde se realizó la socialización de las autobiografías.

Este espacio me pareció muy importante en el marco de toda la intervención, debido a que en este momento se pudieron ver los frutos de todo el trabajo realizado con el grupo, teniendo como valor agregado que la ejecución de este trabajo no se quedó en el aula, ni se realizó solo para los estudiantes y el profesor, al vincular a las familias de diferentes formas, siendo una de ellas la socialización del trabajo realizado en la secuencia didáctica, algo que pocas veces había

hecho en mis prácticas pedagógicas, lo que me permitió reconocer que había tenido poco presente a la familia como eje fundamental en los procesos educativos, más allá de entregarle un informe o solicitarle acompañamiento en las tareas escolares.

Precisamente, uno de los momentos en que pude reflexionar sobre este aspecto, fue al escuchar la expresión de una madre al decir:

“... profe, gracias por tenernos en cuenta en trabajos tan lindos y especiales. No sabía muchas de las cosas q mi hijo escribió acá (llorando)...” (DC, sesión N°16)

Reflexionar sobre la importancia que tiene la familia en la escuela me permitió pensar en la forma como estoy formando seres humanos, y si de verdad mi práctica trasciende a otros escenarios igualmente valiosos para la formación de mis estudiantes.

De igual forma, estas transformaciones se hicieron presentes al momento de observar el producto final de cada uno de los estudiantes y la manera como plasmaron sus historias de vida, lo que me llevó a pensar sobre la intervención realizada y cómo esta había incidido para que los textos pudiera ser leídos y entendidos por otros, y no solo por su maestra, ya que ahora estaban expuestos a un público más amplio y muy significativo para ellos, su propia familia.

“... fue así, como se adecuó el espacio (sala de proyecciones) con cada una de las autobiografías previamente diseñadas y decoradas, expuestas en todas las paredes de este recinto y se fueron recibiendo a los padres de familia haciéndoles una bienvenida muy calurosa para disfrutar de esta invitación por parte de sus hijos, se les contó el objetivo del encuentro y se les invitó a recorrer el lugar observando la autobiografía de sus hijos y de los otros niños del salón...” (DC, sesión N°16)

Fue en momentos como este, que sentí que mis prácticas estaban trascendiendo el aula, lo que me llevó a valorar la importancia de escribir con propósitos claros y destinatarios reales, ya que

las producciones textuales serían leídas por otros, despertando sentimientos y emociones en tales lectores .

Es así, como realizar una reflexión desde la práctica es de vital importancia porque esto permite mejorar las intervenciones, metodologías, instrumentos y actitudes frente a la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que “la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (Perrenoud, 2007, p. 30).

4.2.3.2. Docente 2

En esta fase se hace presente de manera especial la categoría del “**Autocuestionamiento**”, entendida como las valoraciones, juicios y confrontaciones que hace el docente en torno al saber y saber – hacer de su propia práctica, esta se evidencia en cada interrogante que me planteo, con respecto a las dificultades presentadas en todo el proceso de ejecución de la secuencia didáctica, y la manera de mejorar mi praxis.

Un ejemplo de ello, es cuando en las reflexiones finales, realizadas en las dos últimas sesiones me doy cuenta que la rejilla utilizada quedó mal diseñada, situación que registro en mi diario de campo: *“al desarrollar esta actividad me di cuenta que en la rejilla que diseñamos sobraba un punto porque la información se tornaba redundante, era como volver a preguntar, con otras palabras, lo que ya se había interrogado. Por lo tanto, aunque en esta ocasión la actividad se desarrolló así, le aplicaré las correcciones a la rejilla, teniéndola como una oportunidad de mejora para utilizarla en próximas oportunidades” (DC, Sesión 14)*

Lo anterior demuestra un interés constante de mi parte, y a partir de la secuencia didáctica implementada, por autocuestionarme y corregir posibles errores para mejorar mis prácticas, evitar posibles repeticiones de errores a futuro y compartir mi experiencia con otros docentes.

El proceso de Autocuestionamiento que menciono hace alusión, indudablemente, a las prácticas reflexivas. Frente a ello, Perrenoud (2007) plantea que para que éstas se puedan dar “es necesario que esta postura reflexiva se convierta en algo casi permanente y se inscriba en una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones” (p. 13).

Lo anterior implica que, como docente, no me puedo limitar a desarrollar contenidos inconexos de forma instruccional y rutinaria, como lo hago usualmente, por lo que abordé de una forma diferente la producción textual, asumiéndola como un proceso que requiere de momentos de lectura, planeación, escritura, revisión y re-escritura, , razón por la que puedo afirmar que la implementación de la secuencia didáctica, contribuyó en que mi práctica trascendiera, respecto a la manera de enseñar el lenguaje, y comprender la importancia de aportar desde allí, en la construcción de seres democráticos con capacidad para opinar y participar.

Para ello, como lo plantea Perrenoud (2007), pude llevar a cabo dichas prácticas reflexivas en dos momentos: *reflexión durante el proceso* y *reflexión sobre la acción*. En la primera, me pregunto acerca de lo que va a pasar, lo que hay que hacer, cuál es mi táctica, qué orientaciones y precauciones debo tomar, qué riesgos existen y, en la segunda, tomo la propia acción como objeto de reflexión.

En esta fase, ya hay menor presencia de las categorías **descripciones** y **percepciones**, en cambio, se hace más fuerte el **Autocuestionamiento** y las **transformaciones** en tanto que, como ya lo mencioné, generé ajustes en mi práctica pedagógica de acuerdo a lo que consideré o no pertinente, teniendo como punto de partida mi propia experiencia en el aula. Una de estas

transformaciones se hizo evidente en el diario de campo cuando registré: *“empecé la sesión recordando el propósito, tal como estaba planeado en la secuencia didáctica, sin embargo, hice algunas modificaciones que consideré pertinentes con base en mi experiencia durante las sesiones anteriores, ya que decidí no utilizar material personalizado, sino trabajar directamente en el tablero y tener fijado allí algunos apoyos visuales que atrajeran más la motivación de los estudiantes. Igualmente, antes de trabajar con la rejilla, también había efectuado los cambios pertinentes para hacer una buena socialización” (DC, sesión 15).*

Finalmente, la categoría **autopercepción** también estuvo fuertemente presente en esta fase, ya que se generaron en mí diversos sentimientos de satisfacción al observar cambios positivos en mis estudiantes, lo que me ratifica que la secuencia didáctica fue útil para enseñar a mis estudiantes la producción textual, cumpliendo así con las expectativas generadas al inicio del proceso y aportando, finalmente, una respuesta a mis cuestionamientos iniciales cuando me planteaba si en realidad iba a lograr o no, el impacto positivo que esperaba desde el inicio de esta experiencia pedagógica.

Sin embargo, una vez terminado el proceso, quedo convencida que en la medida en que un maestro reflexione sobre su práctica, se empieza a asumir como investigador y de este modo podrá lograr que todo su ejercicio pedagógico cobre mayor relevancia y tenga un impacto mayor en sí mismo y en la comunidad educativa con la que trabaje.

5. Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones que emergen del proyecto de investigación que tenía como objetivo, determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción de textos narrativos (autobiografía), de estudiantes de grado quinto, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de lenguaje de las docentes investigadoras.

En primera medida, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, lo que se puede concluir a partir de los resultados que arrojaron las tablas de medida de tendencia central. Lo anterior permite afirmar que la implementación de la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, mejoró la producción de textos narrativos (autobiografía) en los estudiantes.

Con relación a los resultados obtenidos en el Pre-test, se pudo evidenciar el poco conocimiento que tenían los estudiantes frente a esta tipología textual y a las dimensiones asumidas para su análisis: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual (Jolibert, 2002), presentándose menor desempeño, para ambos grupos, en la dimensión Lingüística textual.

Concretamente, los conectores y los signos de puntuación fueron los indicadores con mayores dificultades en esta dimensión. Probablemente esto se debe a que, aunque en el contexto escolar si se trabajan, se hace de una manera desarticulada, es decir, no se abordan desde su uso en el contexto del texto, lo que dificulta un aprendizaje verdaderamente significativo. Frente a esto, Cassany, Luna y Sanz (1.994) plantean que al observar una clase de lenguaje se nota que buena parte del tiempo está dedicada a la práctica normativa, gastando más y más horas escolares sin ningún provecho, lo que indica que la lengua en el aula se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada, en unas frases para analizar sintácticamente, en una lista de

palabras clasificables según determinados criterios y, en definitiva, muy pocas veces la lengua es un elemento vivo y útil para la comunicación.

Por lo tanto, para mejorar el desempeño de los estudiantes frente a estos indicadores se diseñó una secuencia didáctica, lo cual generó un impacto positivo en la producción de textos, pues como lo plantean Buitrago, Torres y Hernández (2009), en este tipo de propuestas se exige producir textos de uso social y real a partir de la cotidianidad y las necesidades de los estudiantes, respondiendo a diversos propósitos de enseñanza. Estos resultados concuerdan con los de investigaciones como la de Quintero y Aguirre (2014), quienes afirman que en el desarrollo de la secuencia didáctica se tiene en cuenta el contexto general del texto, es decir, la situación de comunicación en la cual se desarrolla la escritura, lo que permite a los estudiantes reconocer que los textos son escritos para alguien de verdad y que responden a diversas intenciones comunicativas.

Lo anterior, probablemente tuvo incidencia en los resultados del Post-test en el que se identificaron avances significativos en las tres dimensiones, con una mayor transformación, para ambos grupos, en la Superestructura. Esto indica que trabajar el texto autobiográfico en el aula, partiendo de las realidades de los estudiantes, de sus motivaciones e intereses, favorece la producción de textos narrativos.

De manera concreta, se logró mejorar en el indicador “título” en ambos grupos, aspecto en el que se enfatizó, dada su importancia en la estructura del texto autobiográfico, al igual que en otras tipologías textuales.

Así mismo, en el grupo uno, el indicador “estado inicial” tuvo una transformación significativa que demuestra que los estudiantes comprendieron que “la parte más importante, por lo general, está situada hacia el principio donde se dice de qué forma hay que presentar una vida...” (Lejeune, 1.975, p. 435). Cabe anotar que, desde la secuencia didáctica, se hizo especial

énfasis en que cada estudiante hiciera su propia caracterización como sujeto protagonista de la producción textual y, con base en esto, construir el estado inicial del texto.

Ahora bien, la dimensión de menor transformación para el grupo uno fue situación de comunicación, lo que pudo deberse a que en la prueba inicial los estudiantes presentaron puntajes altos para los indicadores de esta dimensión, al reconocerse como los autores del texto, además de tener clara la intención, el destinatario y utilizar un vocabulario adecuado, claro y pertinente. Es por esta razón que, aunque hubo movilidad, esta no fue muy evidente.

En este orden de ideas, el indicador que menor transformación tuvo en esta dimensión fue “enunciador”, coincidiendo con las mismas causas enunciadas anteriormente (altos puntajes en la prueba inicial) notándose solo una diferencia de tres puntos porcentuales entre el Pre-test y el Pos-test.

Por otro lado, la Lingüística textual fue la dimensión de menor transformación en el grupo dos, lo que pudo deberse a que a los estudiantes se les ha enseñado de manera fragmentada los aspectos gramaticales y, por tanto, se les dificulta hacer uso de ellos en la construcción del texto como un todo semánticamente elaborado, con cierto grado continuidad y relación entre todas sus partes. En esta dimensión el indicador con menor transformación fue “adjetivos y adverbios”, probablemente porque a los estudiantes se les dificulta expresar sus emociones a través del lenguaje escrito, es decir, no usan estas marcas de enunciación para expresar emotividad en el texto, es decir, estados de ánimo y relaciones emocionales del enunciador.

Los anteriores resultados ratifican la relevancia del texto autobiográfico, en la medida que este permite tejer una historia completamente real, en la que la ficción no tiene cabida, al tiempo que le da el espacio al sujeto protagonista y escritor de plasmar solo aquello que desee contar, permitiéndole seleccionar los hechos más relevantes y pensar en la posibilidad de destinatarios reales, de aquellos con los que quiere compartir su historia. Así las cosas, la escritura del texto

autobiográfico cobra sentido, a la vez que genera un impacto no solo por su tejido cronológico, sino también real.

Es de resaltar que el enfoque comunicativo tiene un especial protagonismo en los resultados obtenidos, debido a que desde este se considera el lenguaje como un acto de habla donde toman relevancia los eventos comunicativos que involucran las actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, además de actos de habla particulares, sociales e históricamente situados, aspectos que dan cuenta de la competencia comunicativa (Hymes, 1.972).

De acuerdo con lo anterior, González y Carmona (2018), plantean que el enfoque comunicativo favorece la producción de textos narrativos desde contextos reales, así como los debates, el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades comunicativas, permitiendo que los estudiantes sean los actores principales del proceso.

Finalmente, todo el proceso desarrollado permitió a las docentes investigadoras realizar procesos de reflexión en cuanto a sus prácticas de enseñanza que les permitieron replantear su quehacer pedagógico y realizar transformaciones. En este orden de ideas, la reflexión de la práctica es importante porque permite generar “un enfoque sistémico, una concienciación de las necesidades de los alumnos y alumnas y de una preocupación por la democratización del acceso al saber” (Perrenoud, 2001, p. 48).

A partir de estas prácticas reflexivas, se pudo observar que las principales transformaciones que se dieron en la enseñanza del lenguaje apuntan a que se debe hacer énfasis en los aspectos funcionales más que en los estructurales, implementando así procesos escolares que preparen a los estudiantes para desenvolverse adecuadamente en sociedad, para respetar la pluralidad y para asumirse a sí mismo como individuo en constante interacción y desarrollo.

Es de anotar, que dicha reflexión se llevó a cabo durante toda la ejecución de la SD, constituyéndose en una acción cotidiana, esto considerando que,

(...) para dirigirse a una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. (Perrenoud, 2004, p. 13)

Por todo lo anterior, se puede concluir que la reflexión del quehacer pedagógico permite identificar fortalezas y dificultades, y replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva a generar transformaciones en las que el estudiante sea el agente principal del proceso

6. Recomendaciones

En este apartado se presentan las recomendaciones con las que se espera contribuir a otros maestros e investigadores interesados en los procesos de enseñanza del lenguaje.

Después de la implementación de la secuencia didáctica y de los resultados obtenidos se recomienda el uso de esta estrategia, reconociendo la importancia de planificar, organizar y articular las actividades, respondiendo a unos propósitos claros de enseñanza y aprendizaje que motiven a los estudiantes en los procesos de procesos de producción textual.

Es importante que, en la implementación de este tipo de propuestas, se tengan en cuenta diferentes clases de texto, no sólo el narrativo (cuento), ya que este se constituye, quizá, en la tipología textual trabajada con más frecuencia en la escuela, sin embargo se resalta que no puede excluirse su abordaje, pero con intervenciones pertinentes que generen aprendizajes significativos.

En este orden de ideas se recomienda trabajar el texto autobiográfico en las aulas de clase, siendo este un género discursivo que favorece, por un lado, la expresión de sentimientos, y por otro, la organización de las ideas ya que le exige al individuo pensar y estructurarse en sentido cronológico, al mismo tiempo que debe seleccionar aquellos aspectos de su vida que desea contar y los que permanecerán resguardados en su privacidad. Así mismo, la autobiografía, al ser un texto completamente real, en el que no hay cabida para la ficción, le permite al estudiante compenetrarse en su rol de escritor de una manera más arraigada como sujeto protagonista de aquello que está contando.

Se recomienda la implementación del enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje, teniendo en cuenta que su objetivo principal, es el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que implica que el docente considere los usos sociales del lenguaje y las situaciones reales de

comunicación, involucrando el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Del mismo modo, se propone trabajar los siete niveles propuestos por Jolibert (2002) para formar niños productores de texto. Vale la pena aclarar que, aunque en la presente investigación solo se abordaron tres dimensiones, sería importante tenerlas en cuenta en su totalidad para futuros trabajos investigativos. Sin embargo, los niveles que se trabajaron: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual, generaron transformaciones positivas en la producción textual en los estudiantes al movilizar conocimientos y competencias.

Frente a los instrumentos de evaluación se recomienda a los docentes que, si bien el que se utilizó en la presente investigación (rejilla) fue pertinente, puede complementarse con otras estrategias como entrevistas, rúbricas de co-evaluación, entre otras, pero teniendo siempre presente la aplicación de dichos instrumentos durante todo el proceso de intervención.

Así mismo, se les recomienda a los docentes reflexionar de manera constante respecto sus prácticas de enseñanza, con el fin de poder identificar fortalezas y falencias en su quehacer pedagógico y a partir de esto, realizar transformaciones.

A las instituciones educativas se les recomienda generar espacios para desarrollar procesos de capacitación docente y permitir que allí también se compartan experiencias significativas entre pares, con el fin de enriquecer las prácticas educativas desde la interacción y la puesta en común de propuestas innovadoras.

Finalmente, se recomienda a los docentes estar dispuestos a avanzar en procesos investigativos que permitan conocer las demandas de la sociedad actual, generando nuevos aprendizajes y saberes con el propósito de hacer aportes a las prácticas de enseñanza del lenguaje.

7. Referentes Bibliográficos

- Aguirre, P. A., & Quintero, Y. A. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica Peeira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4627/37241A284i.pdf?sequence=3>
- Alejabo, G. H. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes del ciclo V de educación primaria en una escuela de Pachacutec*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1134/1/2012_Chinga_Producci%C3%B3n%20de%20textos%20narrativos%20en%20estudiantes%20de%20V%20ciclo%20de%20educaci%C3%B3n%20primaria%20de%20una%20escuela%20de%20Pachac%20Batec.pdf
- Álvarez, T. A. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ángel, S. A. M. (2006). *La educación lingüística y literaria en secundaria*. Compobell, SL. Obtenido de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1815&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=1815&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330)
- Ángulo, T. Á. (2005). Importancia de una tipología textual en la enseñanza de la lengua en primaria y secundaria obligatoria. *El Guiniguada*, ISSN 0213-0610, ISSN-e 2386-3374,

Nº 4-5, 1993-1994, págs. 15-28. Obtenido de

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5317/1/0235347_01993_0002.pdf

Baena, L. Á. (1992). Actos de significación. *Revista Lenguaje*, Nº 19-20.

Barrio, V., J. & Domínguez, C., G., (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.

Bates, C. F. (2014). *Pragmática de la educación y nuevas tecnologías*. Barcelona : Universidad de Barcelona.

Beaugrande, A. d., & Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel S.A Barcelona. Primera edición en inglés.

Buitrago, L. T., & Hernández, R. (2009). La secuencia didáctica en los proyecto de aula un espacio de interrelación entre docente y contenidos de enseñanza. Bogotá: Universidad Pontificia Universidad Javeriana.

Camargo, Z. M., & Uribe, G. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.

Camargo, Z. M., Caro, M. Á., & Uribe, G. Á. (2012). Estrategias para generar atención en procesos de comprensión lectora y producción textual. *Revistas Científicas de América Latina*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749011.pdf>

Camargo, Z. M., Caro, M. Á., & Uribe, G. Á. (2012). Estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos. *Sophia*, (ISSN 1794-8932), 120-136 . Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749011.pdf>

Camps, A., & Colomer, T. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.

- Casanny, D. (1989). *Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. España: PAIDOS IBERICA.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Sanjuan, M. L., & Sanz, G. P. (1991). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castro, Ó. G., & Posada, C. G. (1994). *Manual de teoría literaria*. Medellín: Editorial universidad de Antioquia.
- Céspedes, L. Á. (2012). *concepciones de niños y niñas del área rural sobre el lenguaje escrito*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/372634C422.pdf>
- Cortès, J. T., & Bautista, A. C. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario)*. Cali: Universidad del Valle.
- De. Zubiría, J. (2013). *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. REDIPE 825. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-327345_recurso_1.pdf •
- Dell Hymes, H. (1972). *Competencia comunicativa*. New York: Bditorial Pride and holmes.
- Domingo, A. R. (2014). *La práctica Reflexiva*. Madrid: Narcea
- Estrada, J. S., & Martínez, A. O. (2016). *"Vale la pena que yo hable de mi vida": incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de registros de experiencias*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Fajardo, R. D. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. Bogotá: Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de <http://bdigital.unal.edu.co/52013/1/52824660-2016.pdf>

- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de cultura económica.
- Gálvez Hurtado, V. A. (2017). *Coleccionando crónicas familiares con estudiantes de grados 4° y 5° de la Institución Educativa la Bella, sede la Colonia*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/9528/T372.623%20G182.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Genette, G. (1998). *Nuevo discurso del relato*. Madrid: Cátedra.
- Goffman, E. (1956). «*The Nature of Deference and Demeanor*». *American Anthropologist*, 58: 473-502.
- Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, P. L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jiménez V. D. M., León Parra, Á. M., & Sánchez Torres, C. (2017). *Concepciones y prácticas sobre la producción textual del artículo de opinión en docentes del grado tercero en la IED Inem Santiago Pérez en Bogotá*. Bogotá: Universidad de la Salle. Obtenido de http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/21475/85152245_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Jolibert, J., Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial. Buenos Aires. Por: Ibis Montesinos Montes
- Jurado, F. S. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita. *Revista de la facultad de humanidades*, 37, 17-25. 8.

- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. París, Seuil: 27.
- Lejeune, P. (1986). *Moi aussi*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Grupo editorial norma.
- Martínez, M. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Escuela de ciencias del lenguaje. Obtenido de https://www.academia.edu/29470392/Discurso_y_aprendizaje
- Martínez, Z. C., Álvarez, G. U., & Lopera, M. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2006). *Estándres Básicos de Competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Millán, M. L. (1992). *El concepto de adverbio, su aplicación a los elementos que integran la clase del "adverbe phrase"*. Cadiz: Universidad de Cadiz. Obtenido de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/8124/17216023.pdf?sequence=1&isAll>
owed=y
- Moran, W. (1992). *The Amarna Letters*. Baltimore: unknown.
- Ocampo, J. s. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado cuarto y quinto*. Pereira.
- Olson, D. (2007). *Three Ways of Thinking about Literacy*», artículo presentado en el simposio *Between Spoken and Written Language: What Makes a Literate Israeli Student?* Israel: organizado por la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades.

- Páez, A. C., & Castiblanco, J. A. (2011). *La autobiografía como estrategia pedagógica para el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes de la cátedra de lineamientos de investigación I de la facultad de ciencias de la educación de la universidad libre*. Bogotá: Universidad Libre. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8170>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la practica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao. doi:9788478273232
- Petit, M. (2008). *El Arte de la Lectura en tiempos de crisis* (. Oceanos.
- Resende, S. C. (2015). *El Texto Autobiográfico para Desarrollo de la Expresión Escrita en las Clases de ELE*. Lisboa: Universidad de Lisboa.
- Rodríguez, L. D. (2015). *El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita*. Bogotá: Universidad Distrital Rancisco José de Caldas. Obtenido de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2146/1/Rodr%C3%ADguezD%C3%A1DazLadyDaiana.2015PDF.pdf>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2010). *Metodología de la investigación*. Estados Unidos: Mcgraw-Hill.
- Sanvicente, S. V. (2013). *Vivir produciendo textos*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/30238.pdf>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, ES: Paidós
- Solé, I. (2011). La competencia lectora, una clave para el aprendizaje. *Debats D' Educació*, 32.
- Soto, J. O. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes*

de grado 4° y 5° E.B.P. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/4083/37241S718.pdf?sequence=1>

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana.

Todorov, T. (1978). *Los géneros del discurso*.

Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y Funciones Del Discurso*. México: Siglo XXI Editores.

Van Dijk, T. (1989). *Estructuras y Funciones del Discurso*. México: Siglo Xxi Editores Mexico.

Vigotsky, L. (1934). *Thought and language* . Cambridge, MA.: MIT Press [Trad.

cast.: *Pensamiento y lenguaje* . Barcelona: Paidós. (1995).

8. Anexos

Anexo 1: secuencia didáctica

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: Español
- Nombre del docente: Jennifer Mejía Chalacán- Miller Landy Zapata Adarve
- Grupo o grupos: 5ªB - 5ªC
- Fechas de la secuencia didáctica: agosto a noviembre de 2018

FASE DE PREPARACIÓN	
TAREA INTEGRADORA:	
DE AVENTURAS, TRAVESURAS E HISTORIAS ESTA LLENA MI VIDA: UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS, TIPO AUTOBIOGRAFÍA, EN ESTUDIANTES DE GRADO 5.	
OBJETIVOS DIDÁCTICOS:	
Fortalecer las competencias en lenguaje, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, con el fin de producir textos narrativos tipo, autobiografía, con estudiantes de grado 5º de la Institución educativa El Dorado de Pereira.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Leer y analizar textos narrativos 	

- Producir textos narrativos, tipo autobiografía teniendo en cuenta la situación de comunicación.
- Identificar y usar en la producción los elementos que constituyen el contexto situacional (enunciador, contenido, propósito y destinatario).
- Identificar y usar en la producción los elementos que componen la superestructura del texto narrativo, tipo autobiografía.
- Identificar y usar en la producción diferentes aspectos de la lingüística textual: referencias de tiempo y espacio, signos de puntuación, conectores, adverbios y adjetivos.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

- Contenidos conceptuales:

- El texto narrativo y sus características
- La estructura del texto narrativo
- La función social del texto narrativo
- Los tipos de textos narrativos
- La autobiografía como subtipo del texto narrativo
- La situación de comunicación para la producción de un texto
- La lingüística textual para la producción de un texto, teniendo en cuenta aspectos tales como: conectores, signos de puntuación, referencias de espacio y tiempo, Adjetivos y adverbios.

- Contenidos procedimentales:

- Compartir experiencias a través de un picnic.
- Diseño de carta de invitación a los estudiantes de grado 11 de la institución y a algunos familiares de los estudiantes de los niños.
- Visita de estudiantes y familias que contarán su historia de vida.
- Lectura y análisis de diferentes textos narrativos.
- Comparar textos de acuerdo con la tipología textual

- Leer y analizar textos con respecto a la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.
- Convertir biografías a autobiografías.
- Determinar la situación de comunicación para la producción de un texto narrativo, tipo autobiografía
- Elaborar líneas de tiempo
- Producir un texto narrativo, tipo autobiografía, siguiendo las siguientes estrategias planteadas por Jolibert para la producción textual:

1. Primera escritura de la autobiografía
2. Confrontación con el grupo
3. Confrontación con los escritos sociales
4. Actividades de sistematización metalingüística
5. Reescritura del texto narrativo
6. Producción final del texto narrativo
7. Presentación de texto a los destinatarios.

- **Contenidos actitudinales:**

- Mostrar responsabilidad por parte de los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Valorar su escritura y la de sus compañeros como un proceso reflexivo y de aprendizaje.
- Reflexionar sobre el valor social de la escritura.
- Comprender la importancia de leer y planear antes de escribir.
- Valorar las observaciones que hacen otros sobre sus escritos y las que ellos hacen sobre los escritos de otros.
- Trabajar de manera colaborativa en la producción de textos escritos.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS:

- Aprendizaje colaborativo entre estudiantes, docentes y expertos

- Construcción guiada del conocimiento
- Tutoría entre pares
- Uso de las TIC

FASE DE DESARROLLO

SESIÓN No 1: PRESENTACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE LA SECUENCIA

Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivo: Contextualizar y motivar a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica, llegando a acuerdos, respecto a las actividades a realizar, los tiempos para el desarrollo de las mismas, las formas de evaluación y los compromisos y responsabilidades que se deben asumir, para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Indicadores de desempeño

- Participar en la construcción del contrato didáctico, para el desarrollo de la SD.

1. Inicio:

- Previo al inicio de la intervención, se les pide a los estudiantes que busquen una fotografía de ellos mismos que le evocaran algún recuerdo y que, por tanto, sea significativa. Después de seleccionar la fotografía, debe ser pegada en un octavo de cartulina de color y decorada a su gusto, para llevarla al desarrollo de la primera sesión de la secuencia didáctica.
- Se lleva a los niños a un picnic en una zona verde cercana a la institución. Allí ya esta previamente organizados los elementos necesarios (manteles, canastas, alimentos) también se deben encontrar colgadas las fotografías de los niños.
Se dispone el grupo en círculo y cada niño toma su fotografía para narrar algún recuerdo significativo que ésta le evocara.
- Para desarrollar este proceso se divide el grupo en dos, al finalizar la narración de las experiencias del primer subgrupo, se comparten los alimentos propios del

picnic, lo cual propicia el diálogo entre ellos alrededor de la experiencia que se está teniendo. Una vez terminado este momento, se continua con las narraciones del segundo subgrupo. Se concluye hablando acerca de la importancia de esos acontecimientos en la vida de cada uno.

2. Desarrollo:

-Finalizada la actividad del picnic, se les cuenta a los estudiantes que se pretende desarrollar con ellos durante un período de tiempo determinado, una secuencia didáctica en la que podríamos leer y conocer sobre la vida de algunas personas famosas, de sus compañeros y de ellos mismo, pues al final todos compartirán por escrito sus historias; luego se les aclara qué es una secuencia didáctica, la forma que ésta sería desarrollada, los objetivos que se deseaban alcanzar, los resultados que se esperan ellos tengan al finalizar la misma, contextualizándolos acerca de por qué llega el texto narrativo al aula.

- Del mismo modo, se realiza el contrato didáctico con los estudiantes teniendo en cuenta las expectativas que ellos tienen, otras actividades que se podrían desarrollar y los acuerdos en cuanto a compromisos y responsabilidades necesarios para llevar a cabo la secuencia didáctica.

3. Cierre:

- Para finalizar, se socializan las experiencias obtenidas en el picnic y los estudiantes expresaron cómo se sintieron al contar sus anécdotas y al escuchar las de sus compañeros.
- Como tarea para la próxima clase se les solicita a los estudiantes que pregunten si en casa guardan alguna carta de una empresa o invitación que tengan sus familiares disponibles, y llevarla para la próxima sesión.

SESION No 2:

“carta de invitación a un compañero”

Estándar: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivo: Conocer la historia de vida de otras personas, invitándolas al aula por medio de la elaboración de una carta de invitación que se realizará de manera conjunta.

Indicadores de desempeño:

- Realiza una carta de invitación, siguiendo un modelo propuesto.
- Invita a un compañero para la socialización de experiencias.

1. **Inicio:** Se le propone a los estudiantes la invitación a dos compañeros del colegio de grado 11 para que nos contaran algunos aspectos de la historia de sus vidas, así como en la clase anterior escuchamos las historias de todos los compañeros de clase.

- Para esto, la docente les sugiere que entre todos escriban la carta de invitación, teniendo claro a quién van a invitar, con qué propósito y lo que deberá contener la carta. Mientras los estudiantes proponen sus ideas, la docente las escribe en el tablero y entre todos discuten, cuáles ideas se seleccionan y cuáles cumplen con el propósito de comunicación.

2. **Desarrollo:**

- Se inicia discutiendo sobre la situación de comunicación de la carta, en aspectos como:

¿A quién se escribe?

¿Por qué se escribe?

¿De qué se va a hablar?

¿Cómo se hará el encabezado, cómo saludarlo?

¿Qué debemos decir en el desarrollo de la carta?

¿Cómo finalizar la carta?

¿Cómo hacer para que la carta quede a nombre de todo el grupo? (enunciador en primera persona del plural: nosotros)

Las respuestas deben ser consignas en el tablero.

- Por grupos los estudiantes hacen la primera escritura de la carta de invitación para el estudiante de grado 11°. Luego cada grupo socializa su carta con el resto del grupo. Al terminar de socializar la carta, en el tablero previamente, la docente debe diseñar el siguiente un cuadro:

Lo que encontramos igual en todas las cartas	Lo que es diferente	Lo que creemos que falta

- La profesora y los estudiantes llevan al aula otras cartas ya diseñadas (tarea) y por grupos se hizo la lectura para más adelante confrontarlas con sus cartas.
- La docente realiza un esquema de la carta en una hoja de papel bond la cual se pega en el tablero y en ella entre todos se construye la carta, teniendo en cuenta su estructura. Esto con el fin de que ellos conozcan la forma de escribirla antes de realizar la suya.
- Mientras se escribe la carta entre todos en el esquema, se va discutiendo sobre qué es lo que debe ir en cada recuadro y cuál es su función.
- Luego, por grupos se facilita una nueva hoja para reescribir la carta, ya con las pautas discutidas en la clase.
- Se socializa la carta de cada grupo, la docente hace las correcciones necesarias a cada escritura y finalmente se selecciona la carta final, la cual se hace llegar al destinatario

3. Cierre:

Se realiza la evaluación de la sesión, preguntando a los estudiantes que aprendieron, cómo lo aprendieron, que fue lo más fácil, lo más difícil, y en qué situaciones se puede utilizar este tipo de texto (carta)

SESIÓN No 3: **“Tenemos un invitado”**

Estándar: Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

Objetivo: Realizar un primer acercamiento al texto narrativo, tipo autobiografía, por medio de la visita de un invitado que compartirá su historia de vida, reconociendo algunas de las características de este tipo de texto.

Indicadores de desempeño:

- Escucha con atención narraciones orales que comparte la persona invitada.
- Participa de la actividad realizando preguntas que generan discusión luego de escuchar narraciones orales.

1. Inicio:

- En el marco del proyecto “crónicas del territorio” que se desarrollo con los estudiantes de grado 11 de la institución educativa El Dorado se han venido registrando a través de videos y la publicación de una revista, diferentes historias vividas y narradas por sus propios protagonistas.

Aprovechando los recursos que emergen de este proyecto, se le solicita al docente que lo ha dirigido a lo largo de los últimos tres años, que seleccionara dos de sus estudiantes para hacerles la invitación a que compartieran su vida y las experiencias que ya tenían registradas en el proyecto, con los estudiantes de grado

5. A estos estudiantes se les envía con anticipación la carta elaborada por los estudiantes en la sesión anterior. Ya en la clase, se hace la presentación de los invitados y el objetivo de la visita, aclarando cuáles serán las normas para la participación en la actividad.

2. Desarrollo:

- Se dispone toda la ambientación necesaria para propiciar el espacio en el que ellos narran su propia historia de vida.
- En el momento en que los invitados terminen su narración oral se puede permitir un momento de preguntas para que los niños despejaren sus dudas.
- Cuando los invitados se retiren, la docente dialoga con los estudiantes acerca de las experiencias que escucharon, sus percepciones, sentimientos, además de algunas características del tipo de discurso utilizado por los invitados.

Cierre: para la próxima clase, los niños deben llevar como tarea investigar la biografía del algún personaje de su elección o personaje favorito.

SESION No 4

La vida de otras personas

Estándar: Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Objetivo: Reconocer algunas características del género biográfico, mediante la lectura y análisis de diferentes biografías.

Indicadores de desempeño:

- Reconoce el propósito de la biografía como texto narrativo.
- Identifica algunas de las características de las biografías.

Inicio:

En la sesión anterior, se les propuso a los estudiantes llevar a la clase la biografía de un personaje de su elección. La docente inicia por explicar el objetivo de la sesión y procede a leer la biografía que ella llevo al aula, la cual estuvo expuesta en un pliego de papel en el tablero. Para esa oportunidad se contó la biografía de Albert Einsten titulada “ Albert Einsten, un mal estudiante (anexo [biografia Albert Einsten.docx](#))”; antes de leer el texto se hacen las respectivas preguntas de anticipación:

- ¿Han escuchado hablar sobre esta persona?
- ¿Qué conocen sobre él?
- ¿De que hablará el texto?
- ¿Para qué habrá sido escrito?
- ¿Para quién se habrá escrito?
- ¿Qué tipo de texto es?

Desarrollo:

Para iniciar con la lectura, se le da una copia a cada estudiante, al mismo tiempo que se expone en el tablero un esquema para registrar información importante sobre el texto leído:

Tipo de texto	
Título	
Quien escribió el texto	
Que temas se trataron en el texto	
Qué información nos brindó sobre la persona	
Para quien está escrito el texto	

Quién cuenta la historia	
Cómo la cuenta	

Al terminar de leer el texto, se inicia con la discusión de los anteriores puntos, para ir llenando la tabla.

Luego, cada estudiante trabaja sobre la biografía que llevo a la clase como tarea, completando una rejilla como la anteriormente trabajada. Luego se organiza en subgrupos para socializar sus trabajos y escogen una de las biografías, con su respectiva rejilla, para compartirla con todo el grupo. Mientras los estudiantes realizan las socializaciones, la docente complementa y hace las aclaraciones pertinentes.

Cierre:

Al finalizar con la socialización se cierra la actividad con algunas preguntas:

- ¿Qué tenían en común los textos que leímos?
- ¿Para qué se escriben esos textos?
- ¿Qué características tienen los textos biográficos?
- ¿Qué aprendieron hoy, cómo lo aprendieron?
- ¿Cuál fue la historia que más les gusto, por qué?

Así mismo se realiza la siguiente reflexión: Así como Albert Einstein llegó a ser un genio en física y matemática a nivel mundial, aun cuando sus maestros pensaban que tenía retardo mental, uds pueden llegar muy lejos, pues todos tenemos cualidades, talentos y algunas dificultades que podemos vencerlas si nos proponemos.

| **Sesión No 5** **Cada quien cuenta su historia** **Estándar:** Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información. | |

Objetivo: Acercar a los estudiantes al género autobiográfico, por medio de la lectura y el análisis de elementos propios de este tipo de textos.

Indicadores de desempeño:

- Reconoce y analiza diferentes textos autobiográficos
- Identifica algunos elementos de la situación de comunicación que allí se plantean.

Inicio:

Para iniciar se presentan los objetivos de la clase y se retoman algunos aspectos trabajados en la sesión anterior con las siguientes preguntas:

- En la clase anterior conocimos la vida de algunos personajes muy importantes, quien quiere recordar quienes eran, y algo importante sobre ellos.
- ¿Cómo se llama el texto que cuenta la historia de vida de este personaje?
- ¿Por quién son escritos aquellos textos?

Desarrollo:

La docente les cuenta que ahora leerán otros textos parecidos a los de la clase pasada, pero con algunas diferencias que irán descubriendo. Les lee el título y realiza algunas preguntas de anticipación:

¿Quién creen que escribió el siguiente texto?

¿De qué creen que se trate este texto?

¿Será que también es sobre la vida de alguien? ¿De quién será?

¿Sobre quién les gustaría saber?

Luego procede a leer la autobiografía ([autobiografia 1.docx](#)) para que los estudiantes la escuchen y mientras lee retoma las preguntas de anticipación, para ir confrontando las hipótesis iniciales de los estudiantes, con lo encontrado en el texto; en una rejilla como la que se trabajó en la biografía y en tamaño grande se hace el respectivo análisis del texto.

Al terminar este análisis, se organizan los estudiantes en grupos y se le entrega una autobiografía ([autobiografias 2.docx](#)) y un pliego de papel bond para realizar el mismo análisis q se hizo anteriormente, identificando la información requerida en la rejilla. La docente pasa por los grupos y orienta la actividad.

Cuando cada grupo termine con su trabajo, lo comenta al resto de sus compañeros, mostrando la rejilla completa. De manera conjunta se realizan las conclusiones, a partir de todas las exposiciones, y con base en ellas, se define que es la autobiografía y cuáles son sus principales características.

Al finalizar la exposición de todos los grupos, la docente pega en el tablero la rejilla trabajada en la biografía y a un lado la rejilla trabajada en la autobiografía, con el propósito de realizar la comparación entre los dos tipos de textos. Esta discusión se orienta a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles serán las semejanzas y diferencias entre ambos tipos de textos?
- ¿Qué será lo que cuenta la biografía y la autobiografía?
- Si quisiéramos contar la vida de un compañero, ¿qué texto escribiríamos?
- Si quiero contar mi propia vida ¿qué texto escogeríamos escribir?

Cierre:

Como tarea para la casa se les pide que traigan de nuevo la biografía consultada de su personaje preferido. Además se les solicita traer un cuaderno en blanco para la próxima clase, el cual llevara por nombre “ Este soy yo”

Sesión No 6

De biografías a autobiografías

Estándar: Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Objetivo: Identificar las características principales del género biográfico y autobiográfico.

Indicadores de desempeño:

- Reconoce el enunciador en cada uno de los textos expuestos
- Reemplaza el enunciador en el texto autobiográfico teniendo como base el texto biográfico.

Inicio:

Para dar inicio la docente presenta el objetivo de la sesión, procediendo luego a mostrar la imagen o fotografía de un personaje especial, que en este caso será James Rodríguez. Al mostrar la foto se harán algunas preguntas:

- ¿Quién es el personaje?
- ¿Cuál es su profesión?
- ¿Qué saben sobre él?

Desarrollo:

Luego de discutir las preguntas la profesora pasa a leerles la historia de vida de este personaje la cual estará escrita sobre un pliego de papel bond y expuesta en el tablero.

Después de leída la biografía, les da a los estudiantes la siguiente consigna “vamos a imaginar que cada uno de nosotros es James Rodríguez y que va a escribir la historia de su propia vida, teniendo en cuenta la información que hay en el tablero”. Para este ejercicio la biografía esta escrita en otro pliego de papel pero con algunos espacios en blanco, dando la posibilidad de cambiar la voz narrativa del enunciador de la [Biografía James Rodríguez.docx](#), de manera grupal todos completan los espacios, y al leerla se pregunta a los niños que diferencia encuentran entre los dos textos y como se llama cada uno de ellos.

- ¿Qué diferencia encontramos entre los dos textos?
- ¿Quién cuenta la primera historia de vida, y quien cuenta la segunda?
- ¿Cambiaron algunos datos de la información más importante? ¿Cuáles?

Terminado este ejercicio se les dice que ha llegado la hora de trabajar con las biografías que ellos consultaron, la cual tendrán a la mano. La docente entrega una hoja en blanco y en ella se les solicita a los estudiantes que escriban el texto que ellos tienen, pero realizando el mismo ejercicio anterior, imaginando que son ellos los dueños de esa vida que consultaron y haciendo los cambios que tuvieron en cuenta con la biografía de James Rodríguez.

Al finalizar el ejercicio se leen algunos de los textos para compartirlo con el resto de sus compañeros, verificando si los cambios realizados son pertinentes. Estas primeras producciones deben ir archivándose en una carpeta que tiene cada estudiante.

Cierre:

Se finaliza la sesión haciendo preguntas que orienten la discusión sobre si quedaron claras algunas de las diferencias de las dos clases de textos:

- En la biografía y autobiografía, ¿es importante que sobresalgan los acontecimientos más importantes de una persona? Nombremos algunos.
- ¿Qué crees que es importante tener en cuenta al momento de contar la vida de una persona?
- ¿Cómo se podría obtener esta información?
- ¿Qué personas nos pueden ayudar a recordar momentos especiales de nuestra vida?

Estas preguntas darán paso para comentarles que el cuaderno que deben traer como tarea se llamara “este soy yo” y que en él se van a empezar a recoger los datos más importantes de la vida de cada uno, a partir del momento en que la profesora vaya solicitando la información semana a semana.

Sesión No 7

¿Cómo está escrita una autobiografía?

Estándar: Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial, características de las oraciones y formas de relación entre ellas) al interior de cada texto leído.

Objetivo: Identificar las características de la Autobiografía como la superestructura y la lingüística textual, mediante la lectura, y análisis de este tipo de texto, con el propósito de que las consideren en el momento de la producción.

Indicadores:

- Identifica la estructura del texto narrativo, tipo autobiografía.
- Reconoce la función de los conectores y los signos de puntuación dentro de un texto.
- Usa conectores dentro de un texto con función lógica.
- Reconoce la importancia de los adverbios y adjetivos dentro de la estructura de un texto.

Actividad 1: superestructura

Inicio:

Para dar inicio se explica el objetivo de la sesión a los estudiantes, diciéndoles que se empezará a profundizar sobre la superestructura del texto autobiográfico, retomando una de las autobiografías trabajadas en clases anteriores, la cual será trabajada por grupos, con la finalidad de identificar en ella varios elementos.

Desarrollo:

Ya organizados en grupo y con la respectiva autobiografía sobre [Raquel Villeda Velázquez](#), que es la que se va a trabajar en clase, se les da la siguiente consigna: “con lápices de colores vamos a resaltar en el texto el título, inicio, desarrollo y estado final de la autobiografía, cada uno con un color diferente”

Terminado el trabajo se hace una confrontación entre todos, con la finalidad de que cada grupo comente sobre una de las partes de la superestructura que identificó en el texto,

mientras la docente hace algunas precisiones conceptuales. Para esto en el tablero se tendrá un cuadro diseñado con los elementos de la superestructura y las correspondientes definiciones, además de un espacio para que, entre todos, se identifiquen las partes del texto analizado por el grupo.

Organización del texto autobiográfico:		En nuestro texto...
Título	Nombre que se le da a la historia. Debe ser claro y llamativo.	El título es...
Estado inicial:	Es la introducción y ambientación en la cual se empieza a dar a conocer la identidad de la persona que cuenta la historia.	La historia comienza...
Desarrollo	Es la parte de la historia donde se empiezan a contar los sucesos importantes, de una forma cronológica y organizada.	En desarrollo se presentan....
Estado final	Es la forma cómo se finaliza la historia.	La historia termina...

Cierre: Terminado este ejercicio colectivo relacionado con la superestructura del texto, se hace el cierre con algunas preguntas para retroalimentar lo trabajado en clase:

¿Cómo está organizado este tipo de texto? ¿Cuáles son sus partes?

¿Qué otros textos tienen esta misma estructura?

¿Cuál es el propósito de este texto?

¿En los otros textos que tienen la misma estructura, también encontramos el mismo propósito? ¿Cuál sería?

Igualmente se retoma el trabajo sobre el cuaderno “este soy yo”; para esto se les dice a los estudiantes que, de manera voluntaria, muestren cómo decoraron el cuaderno y los

primeros datos que allí consignaron. En este momento la profesora preguntará: ¿para qué parte de tu autobiografía te podrán servir?

Actividad 2: conectores y signos de puntuación

Inicio: Se le entrega a cada estudiante una hoja de papel de un color específico que contiene una palabra. Posteriormente, se les propone que se organicen por grupos de palabras de acuerdo al color: el grupo de las azules, el de las amarillas... y así sucesivamente.

Ya organizados deben ordenar las palabras y formar una frase en la que hará falta una palabra que tendrán que encontrar posteriormente, para dar sentido y conectar la oración. Estas palabras que ayudarán a unir la oración pertenecerán al conjunto de las rojas. Un representante de cada uno de los grupos anteriormente conformados debe retomar éstas palabras e identificar la que mejor se adapta a su frase y llevarla a su grupo para completar la oración.

Finalmente, se leen todas las frases y se comentan que hubiera pasado si la palabra roja no existiera dentro de la oración. Esta actividad cumple con el propósito de organizar los grupos para iniciar a trabajar el tema de la clase.

Desarrollo: A los grupos organizados se les entrega otro texto autobiográfico completo, en esta oportunidad será la autobiografía de Gabriela Michel Becerra, en la cual, con un color encerraran aquellas palabras que permiten unir unas oraciones con otras, luego de encontradas, se socializan con el grupo y la docente las escribe en el tablero, analizando con los estudiantes, que tipo de relación establecen entre las oraciones. Estas palabras deben ser escritas por los estudiantes en sus cuadernos, con el fin de que escriban al frente la función que cumplen y para qué se usan. Después de esto se les dice que en el mismo texto, van a remplazar estos conectores con otros que cumplan una función similar.

Terminado el ejercicio, se socializa y retroalimenta, haciendo las aclaraciones pertinentes. Seguidamente, con otro color los estudiantes hacen el mismo ejercicio que con los conectores, pero esta vez con los signos de puntuación; luego de que se socialice

la actividad, la docente realiza las precisiones conceptuales, resaltando los usos de los signos de puntuación identificados en el texto.

Cierre: Se consigna en el cuaderno las conclusiones acerca de los dos ejercicios y se le entrega a los estudiantes un cuadro con las clases de conectores que se pueden usar, para que lo peguen en el cuaderno.

Actividad 3: completar texto con conectores y signos de puntuación.

Inicio: organizados en los mismos grupos de trabajo se le entrega en papel de un color específico algunas palabras escritas (conectores) y en papel de otro color signos de puntuación.

Desarrollo: Previamente se expone en el tablero un apartado de una autobiografía, a la que le faltan algunos conectores y signos de puntuación. Inicialmente se hace la lectura del texto incompleto y se abrirá la discusión sobre la forma como se lee y si el texto fue entendido o no. Luego, se realiza una segunda lectura y a medida que se va avanzando en ella, se va consultando que palabras tienen los grupos y se analiza cuál de ellas se adapta mejor a esa parte del escrito, así se va completando el texto. Ya terminado se lee, nuevamente en su totalidad comentando como queda y reflexionando sobre la importancia de los conectores y los signos de puntuación en un texto.

A continuación, se les da una autobiografía carente de algunos conectores, para que ellos los completen, haciendo uso de una serie de conectores que se les sugieren al final del texto. Finalmente, se confronta la autobiografía original que esta pegada en el tablero, con la que ellos organizaron, para analizar si los conectores y signos quedaron ubicados correctamente, retroalimentando las funciones que estos cumplen en los textos .

Cierre: una vez terminada la actividad se les hace preguntas como las que se esbozan a continuación:

¿Para qué sirven las palabras que utilizamos para unir las oraciones?

¿Qué ocurre con las oraciones si quitamos esas palabras o usamos las incorrectas?

¿Qué pasa si un texto no tiene signos de puntuación?

Actividad 4: Adjetivos y adverbios

Inicio: como actividad de motivación e iniciación del tema se dispone el grupo en mesa redonda para realizar una dinámica sobre adjetivos, buscando que los estudiantes comprendan que estas palabras se usan para otorgar cualidades a personas, animales u objetos. Así, la profesora comienza la actividad describiendo a algún estudiante, un objeto y un animal, sin decir su nombre y los estudiantes deben adivinar sobre que o quien se está hablando.

Luego, algunos estudiantes salen al frente y entre todos nombrarán cualidades físicas y comportamentales de los mismos, dejando claro que no se debe hacer alusión a aspectos físicos que puedan herir la sensibilidad de sus compañeros. La profesora puede empezar por sugerir algunas características o cualidades. Se hacen las reflexiones finales sobre la actividad y como se sintieron.

Desarrollo: se organizan los estudiantes en grupos de trabajo y a cada grupo se le entrega una autobiografía trabajada ya en otra sesiones (Raquel Villeda Velázquez). Se les dice que en esta oportunidad, deben encerrar en un círculo las palabras utilizadas por el autor, para hacer descripciones de personas, situaciones, lugares, entre otras. Luego por grupos, van aportando los adjetivos que encontraron mientras la profesora hace la lista en el tablero, utilizando una rejilla en la que se consignarán adjetivos y más adelante adverbios, verificando en la biografía que es expuesta en un pliego de papel en el tablero, y de esta forma complementar con algunos adjetivos que posiblemente los estudiantes no hayan identificado. Luego de terminado este ejercicio, se construye entre todos el concepto de lo que son los adjetivos y los consignaran en el cuaderno.

Seguidamente, para continuar con los adverbios, se les entrega una ficha que contiene los adverbios más usados en un texto como la autobiografía (de orden, lugar y tiempo)

clasificados, y a partir de ésta, los estudiantes deben buscar este tipo de palabras en la misma biografía y señalarlos con colores diferentes, según sea de lugar, de orden, entre otros.

MODO	PREGUNTA	ADVERBIOS
De lugar	¿Dónde?	aquí, ahí, acá, allá, allí, cerca, lejos, donde, adonde, dentro, adentro, fuera, afuera, arriba, abajo, encima, delante, adelante, atrás, detrás, debajo, junto, enfrente, alrededor, dondequiera.
De tiempo	¿Cuándo?	hoy, ayer, anteayer, mañana, ahora, antes, después, luego, tarde, temprano, presto, pronto, siempre, nunca, jamás, anoche, anteanoche, entonces, mientras, aún (todavía), recién, ya, recientemente, apenas, durante, enseguida, cuando.
De orden	Antes o después	primeramente, posteriormente, últimamente, finalmente, antes, después.

Luego de ubicarlos en una rejilla como la que muestra a continuación, deben clasificarlos.

<u>De lugar</u>	<u>De tiempo</u>	<u>De orden</u>

Luego que los grupos realicen el ejercicio, la profesora en la rejilla pegada en el tablero, va completando con los aportes de los estudiantes, abriendo paso a la discusión de la clasificación de los adverbios finalizando con la conceptualización.

Cierre: para finalizar la sesión se hacen preguntas como las siguientes:

- ¿Qué aprendimos en esta clase?
- ¿Cómo los aprendimos?
- ¿Recordemos entonces para que nos sirven los adjetivos?
- ¿Qué adjetivos encontramos en la autobiografía?
- ¿Qué clase de adverbios encontramos en la autobiografía?
- ¿Cuándo usamos este tipo de palabras?
- ¿En qué tipos de textos podemos usarlas?

Tarea: para la próxima clase deben traer “Este soy yo” marcado como mejor le parezca, y en la primera página pegar una foto de cada uno que les guste mucho. Así mismo le pedirán a alguien de la familia que les colabore con los siguientes datos:

- Nombre completo
- Edad
- Fecha de nacimiento
- Lugar de nacimiento
- Nombre de los padres (u otras personas de la familia que asuman este rol)
- Nombre de los hermanos
- Lugar de residencia
- Acontecimientos importantes sobre su vida con el respectivo año en que sucedieron(ejemplo: bautizo, primera comunión, nacimiento de los hermanos, mudanzas, paseos)
- Acontecimientos importantes que hayan ocurrido, a nivel nacional o internacional, el mismo día en que ellos nacieron.

SESION No 8:

“Mi línea del tiempo”

Estándar: Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.

Objetivo: Elaborar una línea de tiempo, a partir de los sucesos más relevantes de la historia de vida de cada uno, con el fin de organizar la información, que será utilizada en la construcción de la propia historia.

Indicadores :

- Realiza una línea del tiempo con las fechas y acontecimientos más relevantes de su vida.

Inicio: Se retoma la tarea de la clase anterior en la que los estudiantes deben indagar, con sus personas más cercanas, acerca de su fecha de nacimiento, de sus padres y de anécdotas o sucesos importantes de los cuales ellos mismos hayan sido los protagonistas.

De esta forma, se hace un conversatorio en el que ellos puedan expresar, libremente, cómo se sintieron mientras dialogaban con sus seres más cercanos, qué emociones experimentaron cuando escuchaban las anécdotas que éstos les contaban, cómo les pareció la actividad, cómo les fue en la indagación, qué actitudes asumieron las personas a las que ellos buscaron para hacerles las preguntas y, en general, qué aspectos positivos y/o negativos surgieron de dicha experiencia.

Posteriormente, se les dice a los estudiantes que todos esos hechos que ellos averiguaron y alrededor de los cuales dialogaron con su familia, amigos o personas allegadas son importantes y se vivieron en épocas concretas de la vida, con características muy particulares de acuerdo a la ubicación temporal en la que se desarrollaron. Motivo por el cual es importante tener en cuenta, no sólo el suceso, sino también el año en el que éste ocurrió. Una vez hecha esta breve introducción, se proyectan los siguientes videos:

<https://www.youtube.com/watch?v=C5GZQe9kScA>

<https://www.youtube.com/watch?v=6h3SJvoUIps>

En el primer link se puede observar una explicación acerca de qué es una línea de tiempo, dónde radica su importancia y cómo se puede elaborar una; en el segundo link se puede apreciar, de manera muy gráfica y pintoresca, la línea de vida del ser humano en general, es decir, que se nace, que hay una época de infancia, otra de adolescencia, una etapa adulta marcada por ciertas características generales y así sucesivamente.

Después de los videos la docente inicia construyendo su propia línea de tiempo, para que los estudiantes se animen y aprendan cómo se hace, iniciando con la ubicación de la fecha de nacimiento, y continuando con los sucesos más importantes de su vida, al tiempo que los va narrando. Esto se hace con la finalidad de que haya más comprensión acerca de

cómo se elabora una línea del tiempo, teniendo como base el ejemplo real dado por la profesora.

Desarrollo:

A continuación, se le entrega a cada niño cartulinas de diferentes colores, tijeras, colbón y marcadores para que ellos elaboren con estos materiales su propia línea del tiempo, definiendo allí diferentes segmentos temporales delimitados por colores (tal como se muestra en el primer video) para ubicar en ellos las fotografías y las anécdotas o sucesos importantes que recordaron en familia como parte de la tarea de la sesión anterior.

De manera tal, que en la línea del tiempo de cada uno haya información confiable (previamente consultada), así como imágenes y textos que sean comprensibles al público, sin necesidad de una explicación.

Cierre: Las líneas del tiempo pueden quedar expuestas por todo el salón, como una especie de galería para que ellos hagan el recorrido y puedan observar otras anécdotas y sucesos importantes de la vida de otras personas, conociendo más a ese otro que también es compañero, par, amigo y con quién se comparten tantos momentos escolares día tras día.

Se finaliza con una reflexión acerca de los aprendizajes de la sesión y de la experiencia de construir una línea de tiempo, en la que da a conocer a otros, momentos importantes de su propia historia. Igualmente se aclara que las líneas de tiempo, serán utilizadas para escribir sus autobiografías, en las siguientes sesiones.

Sesión No 9

Planeando la escritura de mi texto

Estándar: produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.

Objetivo: realizar la planeación de la autobiografía por medio de un esquema o cuadro, que permita organizar ideas con el fin de empezar con la primera escritura del texto.

Indicadores:

- Consigno en una rejilla la planeación de la escritura.
- Participo en la planeación de la escritura para el texto autobiográfico.

Inicio: se les cuenta a los estudiantes sobre el propósito de la clase, que consiste en empezar a planear la escritura del texto, explicándoles que es la fase inicial para producir la autobiografía. Se les cuenta que para escribir este tipo de texto es necesario tener en cuenta varios aspectos, los cuales le van a dar forma y sentido a nuestro texto.

Desarrollo: nos disponemos en mesa redonda y abrimos un conversatorio sobre los parámetros que debemos tener en cuenta antes de escribir, y en el momento mismo de la escritura, para lo cual se formulan las siguientes preguntas:

- ¿A quién le escribiremos?
- ¿Cuál será nuestro propósito?
- ¿Qué puede ocurrir si mi texto no está bien escrito?
- ¿Qué cosas queremos contar en el texto?
- ¿Qué partes de la línea del tiempo podríamos contar?
- ¿Cómo podemos iniciar nuestra historia, cómo la podemos terminar?

Este espacio se da paso a planear la escritura específicamente en una rejilla en la cual se consigna todo lo que se conversó. Esta rejilla también está expuesta en el tablero y la tendrá cada estudiante.

¿Quiénes serán los destinatarios de mi texto?	¿Para hablar en nombre propio, cómo debo expresarme en el texto ?	¿Cuál es el propósito de mi texto?	¿Qué aspectos de la línea del tiempo quiero contar?	¿Cómo voy a empezar mi texto, que otras ideas voy a incluir y en qué orden, cómo lo voy a finalizar?
--	---	--	--	--

Se da un espacio para que ellos realicen el esquema y luego se confronta entre todos llenando la que tenemos en el tablero con los aportes que hagan.

Cierre: comentamos como quedo la ficha final hecha en el tablero.

¿Comprendimos cuáles son los propósitos de nuestra biografía?

¿Qué aprendimos durante esta clase?

¿Cómo lo aprendimos?

¿Lo puedo aplicar al momento de realizar la biografía?

Sesión No 10

La primera versión de mi historia

Estándar: produzco la primera versión de un texto, atendiendo a requerimientos de la producción escrita en lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales y ortográficos.

Objetivo: Realizar la primera escritura de la autobiografía teniendo en cuenta aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos, de acuerdo a los conocimientos previos de los estudiantes.

Indicadores:

- Escribir la primera versión del texto autobiográfico.
- Realizar la coevaluación de los textos de los compañeros.

Inicio: Se les dice a los estudiantes que llegó el momento de escribir nuestro texto, pero que para escribir un buen texto se hace necesario planearlo, escribirlo, revisarlo, y volverlo a escribir para que al final tengamos una autobiografía con cada uno de los elementos que hemos visto en las clases anteriores, y de esta manera pueda ser entendido por las personas que van a leer nuestros escritos, además se les aclara que seguramente en una primera escritura no tendremos un texto terminado pero que cuando lo revisemos entre todos nuestro texto mejorará. De hecho, los grandes escritores como por ejemplo Gabriel García Márquez y otros más (se les pregunta por otros escritores), se toman mucho tiempo en escribir los libros que hoy en día leemos, por que escribir no es fácil y requiere de tiempo para hacer todo el trabajo, como el que haremos en las próximas sesiones.

También se les recuerda lo que trabajamos en la sesión anterior sobre la planificación y se hace preguntas que guíen el proceso:

¿Qué tipo de texto será el que vamos a escribir?

¿Para quién lo vamos a escribir?

¿Cuál será el propósito de mi texto?

¿Qué aspectos podremos contar allí?

¿Cómo lo podemos empezar, qué otras ideas vamos a incluir y en qué orden, cómo lo vamos a finalizar?

Desarrollo: Para empezar a escribir la primera versión de nuestro texto, se les da la siguiente consigna: *“Escribe un texto en el que le cuentes a tus compañeros de clase la historia de tu vida, narrando los hechos que consideres más importantes desde que naciste hasta el día de hoy.”*

Se les dice que es importante tener en cuenta los elementos que hemos visto en las clases anteriores y que además es necesario recordar cómo están escritas las autobiografías que hemos leído en clase. Cada estudiante se enfrentará a su hoja en blanco e iniciará con su escritura, acordando un tiempo para entregar la producción.

Cuando todos los estudiantes entreguen su texto, se les proporciona una ficha y se les comenta que cada uno va a revisar el texto de otro compañero, teniendo en cuenta los aspectos que hemos trabajado anteriormente en clase.

La rejilla esta organizada de la siguiente manera:

Autor de la autobiografía: _____

El texto:

CRITERIO	SI	NO
Posee titulo		
Esta escrito por párrafos		
Tiene un inicio		
Tiene un desarrollo		
Tiene un final		
Las ideas están bien relacionadas		
Usa signos de puntuación		
El texto narra hechos de la vida real del autor		
El autor expresa emociones y sentimientos en el texto		
Uso la planificación para hacer su escrito		
Cuenta los hechos de manera ordenada		
Las ideas son claras		
Tiene buena ortografía		

Posteriormente, cada estudiante recibe la rejilla de evaluación de su compañero, y se socializa algunas de ellas

Cierre: Al finalizar la sesión, se entablará una conversación alrededor de las siguientes preguntas

- ¿Por qué es importante valorar y revisar los textos de otras personas?

- ¿Cómo se sintieron leyendo los textos de tus compañeros?
- ¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil de este proceso?
- ¿Por qué es importante planear antes de hacer la escritura de un texto?
- ¿Por qué es importante evaluar textos propios con el apoyo de otros?

Sesión No 11

Inventariando nuestras dificultades

Estándar: conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mi interlocutor y hacer más eficaces mis procesos comunicativos.

- Socializo, analizo y corrijo los textos producidos en clase.

Objetivo: reconocer las dificultades evidenciadas en la primera escritura, mediante un ejercicio de confrontación y de análisis de las rejillas de coevaluación.

Indicadores:

- Leer las observaciones de la rejilla de coevaluación y confrontarlas con el propio texto.
- Reconocer las dificultades encontradas en el propio texto.
- Asumir una actitud de respeto frente a las observaciones hechas por los compañeros

Inicio:

Para dar inicio a esta sesión, se socializan algunas preguntas con los estudiantes relacionados con las percepciones y experiencias de la clase anterior.

¿Consideras que la planificación hecha te sirvió para escribir tu primer escrito?

¿Para qué nos sirve la planificación?

¿Cómo nos sentimos leyendo los textos de los compañeros para evaluarlos?

¿Qué aportó la coevaluación en tu proceso de producción? ¿Qué es lo más difícil de evaluar a un compañero?

¿Qué recomendaciones le darías a tu compañero?

Desarrollo:

La docente tiene expuesto en el tablero todas las preguntas hechas en el formato donde se realizó la coevaluación, y cada estudiante tiene el escrito y la coevaluación hecha a su compañero. Luego de estar expuestas las preguntas en el tablero la docente hace un conteo pregunta por pregunta de las que evaluaron con un SI y las que avaluaron con un NO; luego de hacer este conteo, se conversa del porqué de estos resultados y se enfatiza en las dificultades, de las cuales haremos la lista en el tablero.

Se devuelven los escritos a los estudiantes, con el fin de que cada uno lo revise y junto con la coevaluación recibir retroalimentación de su compañero.

Se socializa el ejercicio mediante algunas preguntas:

¿En qué se diferencia tu escrito al de tu compañero?

¿Qué ha sido lo más fácil al escribir sobre la historia de tu vida? ¿Qué ha sido lo más difícil?

¿Crees que se puede mejorar este escrito?

¿Cómo lo podríamos hacer mejor?

¿Qué falta para que se pueda comprender mejor?

¿Qué dificultades pudiste identificar en tu primer escrito?

¿Para qué nos sirve detenernos y analizar nuestros escritos y los de nuestros compañeros?

¿Aprendimos algo a partir del texto de nuestro compañero?

Cierre: Se reflexiona sobre los aprendizajes de la sesión, teniendo como eje principal las siguientes preguntas.

- ¿Por qué es importante planear antes de empezar a escribir nuestro texto?
- ¿consideramos importante que otros compañeros evalúen nuestro texto y nos compartan sus puntos de vista? ¿por qué?

Sesión No 12

“una propuesta para superar nuestras dificultades”

Estándar: Comprendo los aspectos formales y conceptuales al interior de cada texto leído.

- Diseño un plan para elaborar un texto narrativo.

Objetivo: Identificar las principales dificultades encontradas en la primera versión de la autobiografía, reflexionando acerca de éstas, mediante una puesta en común y la confrontación con un texto experto, generando de manera conjunta propuestas para mejorarlas en la próxima escritura.

Indicadores:

- Identifica las principales dificultades de su primera versión
- Compara su texto con textos expertos
- Aporta ideas para el mejoramiento de las dificultades de su escrito.

Inicio:

Se les pide a los estudiantes que recuerden que se hizo la clase anterior y que expresen ideas sobre la importancia de co-evaluar y de comparar los escritos de los compañeros.

¿Recuerdan las dificultades encontradas en la coevaluación que nos hicieron los compañeros?

¿Podemos mejorar estos aspectos?

¿Cómo creen que lo podemos hacer?

Desarrollo:

Se retoma el inventario de dificultades construido, de manera colectiva, en la sesión anterior.

Seguidamente se les presenta una de las autobiografías expertas ya trabajadas en clase, que será pegada en el tablero, mientras la profesora lee y hace pausas pertinentes para ir resaltando los aspectos, que, de común acuerdo con todos, se considera que se deben mejorar. Por grupos también siguen la lectura con la respectiva fotocopia.

Después de leída, se analizan cada uno de los aspectos en los que la mayoría tienen dificultades, hablando sobre la importancia de que estén en la autobiografía, y además resaltándolos en el texto; al mismo tiempo la docente hace aclaraciones respecto a cada elemento.

Ahora se les pregunta, ¿podremos sacar todos estos criterios en forma de lista?

Se hace una rejilla en el tablero con estos criterios y se va llenando con los criterios de la autobiografía que estamos leyendo, igualmente ellos lo hacen en su propia rejilla.

Cierre:

Para finalizar se les pregunta:

¿Logramos clasificar los elementos de la autobiografía mediante una rejilla?

¿Encontramos en esta autobiografía todos los criterios faltantes en nuestros escritos?

¿Reconociendo esté listado podremos mejorar ahora nuestro escrito teniendo en cuenta estos criterios?

Sesión 13

“leyendo y re-escribiendo”

Estándar: Produzco textos orales y escritos con base en planes en los que utilizo la información recogida.

Objetivo: retomar las falencias de producción textual del primer escrito con el fin de revisarlas, trabajar sobre ellas y que, finalmente esto se vea reflejado en una nueva escritura.

Indicadores:

- Reconocer dificultades textuales y trabajar en ellas.

Inicio: se retoma la rejilla con el inventario de dificultades trabajada en la clase anterior, haciendo énfasis en los aspectos que tuvieron mayor dificultad y, a partir de esto, iniciar con las actividades propuestas, retomando desde la conceptualización, práctica y uso de las falencias encontradas que se enumeran a continuación:

- Dificultad para expresar sentimientos y emociones.
- Dificultad para hacer el cierre del texto, que se debe evidenciar en el estado final.
- Dificultad para utilizar conectores con función lógica.

DESARROLLO:**ACTIVIDAD PARA RETOMAR CONECTORES:**

Previamente se expone en el tablero el apartado de una autobiografía, a la que le faltan algunos conectores. Inicialmente, se les entrega a algunos estudiantes un pequeño papel de color que contiene un conector (diferentes para cada uno según los requerimientos del texto a trabajar) posteriormente, se hace la lectura del texto incompleto y se abre la discusión sobre la forma como se leyó y si el texto fue entendido o no. Luego, se realiza una segunda lectura y, a medida que se va avanzando en ella, se consulta que conectores tienen los estudiantes y se analiza cuál de ellos se adapta mejor a cada parte del escrito, así se va completando el texto. Ya terminado se leerá nuevamente en su totalidad comentando como quedó y reflexionando sobre la importancia de los conectores en un texto.

A continuación, se les da la autobiografía completa (en la actividad anterior se trabaja sólo los dos primeros párrafos) carente de algunos conectores, para que ellos los completen, haciendo uso de una serie de conectores que se les sugieren al final del texto. Finalmente, se confronta el ejercicio con la autobiografía original, para analizar si los

conectores quedaron ubicados correctamente, retroalimentando así las funciones que estos cumplen en los textos.

Finalizado este repaso se abre el espacio para que cada estudiante retome su producción, revise, corrija y mejore todo lo relacionado con el uso de los conectores.

ACTIVIDAD PARA RETOMAR LA FORMA DE EXPRESAR EMOCIONES Y SENTIMIENTOS EN EL TEXTO:

Se les pide a los estudiantes que se ubiquen en mesa redonda y se pone en el centro dos dados, previamente elaborados, de un tamaño visible y apropiado, que tiene escrito en sus caras palabras referidas a emociones y sentimientos (triste, agradecido, temeroso, feliz, enamorado, enojado), por turno y en orden, cada estudiante lanza el dado, lee la emoción que cayó en la cara superior y describe una situación en la que ha experimentado dicho sentimiento, enfatizando en cómo lo ha experimentado, si lo ha hecho abiertamente o el modo detallado en que lo ha hecho. En este sentido, la intención de tener dos dados es tener disponible más variedad de palabras que expresen emociones para brindar un abanico más amplio de posibilidades a la hora de la narración de cada historia.

Finalmente, se les explica a los estudiantes que, así como contaron de manera oral estos sucesos en los que se ven implicadas ciertas emociones, también lo pueden comunicar de manera escrita. En este sentido, se les pide que la misma historia que oralizaron en la dinámica anterior la narren nuevamente, pero, esta vez, por escrito.

Finalizado este repaso se abre el espacio para que cada estudiante retome su producción, revise, corrija y agregue todo lo relacionado con la forma de expresar emociones y sentimientos dentro del texto.

ACTIVIDAD PARA RETOMAR EL ESTADO FINAL:

Se les solicita que se ubiquen en parejas, una vez organizados de esta forma se les entrega, de manera individual, una rejilla que contiene preguntas direccionadas a indagar cómo es la vida actual del compañero de clase con el que están trabajando:

Mi compañero: _____	
¿Dónde vives en este momento?	
¿Qué personas conforman tu núcleo familiar?	
¿Qué grado cursas y cómo te sientes en él?	
¿Te dedicas a algún deporte u otra actividad en tu tiempo libre?	
Al transcurrir 10 años, ¿Cómo crees que será tu vida?	

Se trata entonces de hacer una especie de entrevista o diálogo en el que una de las partes le realiza a la otra las preguntas de la rejilla mientras la va llenando con las respuestas que la otra parte le proporciona y viceversa. Posteriormente, cada uno con la rejilla que contiene los datos con las respuestas de su compañero debe construir un pequeño texto en prosa, estructurado en dos o tres párrafos, en los que ponga de manifiesto cómo es la vida actual del compañero entrevistado.

Finalmente, se comparten algunas de las producciones escritas fruto de la entrevista entre parejas y, se aprovecha este momento para reflexionar acerca del proceso realizado, contándoles a los estudiantes que es, justamente, la narración de ese momento actual en la vida de cada uno la que constituye el estado final, esta es la forma correcta en la que cada

uno debe finalizar su autobiografía, contando los elementos más importantes de su presente, además, se puede incluir también lo que, probablemente, proyecte para su futuro.

Finalizado este repaso se abre el espacio para que cada estudiante retome su producción, revise, corrija y agregue todo lo relacionado con el estado final del texto.

Cierre: finalizadas las actividades de este repaso se hace las siguientes preguntas, todas ellas direccionadas hacia la indagación de la comprensión sobre conectores, forma de expresar sentimientos y emociones en un texto y estado final. De esta manera, se pueden entrever las claridades que quedaron al respecto y hacer la retroalimentación correspondiente:

¿Para qué sirven los conectores?

¿Qué ocurriría con un texto si le quitamos los conectores o los usamos de forma incorrecta?

¿Qué pasa si un texto carece de estado final?

¿Qué función tiene el estado final dentro del texto?

¿Por qué es tan importante expresar emociones y sentimientos dentro de las autobiografías? - ¿Para qué sirve hacerlo?

Sesión 14

“escritura final”

Estándar: produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración

Objetivo: Producir la versión final de la autobiografía, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la lingüística textual, las características propias de este tipo de texto y aspectos formales como la ortografía, presentación, entre otras.

Indicadores:

- Realizo la escritura final de la autobiografía dirigida a un destinatario real.

Inicio: Se les da a los estudiantes nuevamente la consigna inicial *“Escribe un texto en el que le cuentes a tus compañeros de clase la historia de tu vida, narrando los hechos que consideres más importantes desde que naciste hasta el día de hoy.”*

Desarrollo: se les solicita a los estudiantes que revisen las versiones anteriores de sus escritos por que serán el insumo para la reescritura final, aclarándoles que no se trata de transcribir, sino de tener en cuenta la coevaluación y las dificultades corregidas en las sesiones anteriores.

Se dispone el salón en media luna para que, con todo el preámbulo anterior, inicien su escritura final, al tiempo que la docente pasa por los puestos dando los apoyos requeridos.

Luego, a medida que cada estudiante termina, la docente realiza la respectiva corrección ortográfica, para que ellos finalmente hagan la decoración de sus escritos.

Cierre: para dar por terminada la sesión se le entrega a cada estudiante la primera versión de su escrito, de manera tal, que tengan la posibilidad de confrontar la versión inicial con la final, con miras a identificar en qué avanzaron, cuáles eran sus principales dificultades al inicio del proceso, cómo las superaron, en cuáles consideran que deben seguir trabajando y, finalmente, reflexionar acerca de por qué es importante hacer varias versiones.

Sesión 16

“Socialización de autobiografías”

Estándar:

- Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.
- Socializo, analizo y corrijo los textos producidos con base en la información tomada.

Objetivo:

- Organizar una exposición de autobiografías realizadas por los estudiantes en un espacio donde puedan ser compartidas con la comunidad educativa, con el fin de dar a conocer los avances respecto a las producciones escritas de los niños y dar un cierre significativo al proyecto.

Indicadores:

- Produce un texto narrativo, tipo autobiografía, con un propósito y destinatarios reales.
- Socializa con la comunidad educativa sus propuestas de producción.

Inicio: Se citan, previamente, los padres de familia y los dos estudiantes de décimo grado de la institución que fueron invitados para contar sus vidas y hacer parte del proyecto. Así mismo, con anticipación, se dispone toda la decoración necesaria en el aula máxima (un friso en la entrada, dos murales con fotografías familiares que los estudiantes facilitaron y elaboraron, las autobiografías expuestas a lo largo del salón, manteles, cojines, canastas, la comida necesaria para un compartir y un detalle que cada acudiente debía enviar, con antelación, a criterio personal para su acudido...)

Desarrollo: Una vez ambientado todo el espacio, los padres de familia y los estudiantes se sientan en mesa redonda alrededor de los manteles, en el centro estará el compartir y los detalles y alrededor las diferentes autobiografías, se les cuenta entonces que este espacio ha sido diseñado para compartir los escritos, fruto de un significativo proceso, con las diferentes familias. Se les extiende la invitación para que pasen a lo largo del aula y lean las autobiografías allí expuestas, pueden leer la que les llame la atención, como también pueden enfatizar en la de sus hijos, familiares y acudidos, al tiempo, los estudiantes también podrán acompañarlos y hacer las lecturas con ellos. De esta manera, se genera un impacto paralelo también a nivel emocional, de construcción e interacción familiar, en la

medida que muchos padres leerán aspectos de la vida de sus hijos que quizá para ellos, antes, eran desconocidos.

Una vez leídas las autobiografías y observados los murales con las fotografías se procede a realizar el compartir de los alimentos preparados para la ocasión y, posteriormente, cada padre de familia le entrega a su hijo el detalle que seleccionó para entregarle en este día contándole, de manera personal, qué significa y por qué lo eligió.

NOTA: se conserva la misma ambientación para el día siguiente con el propósito de invitar a las demás docentes con su grupo a leer y conocer el producto final de la secuencia didáctica trabajada con los estudiantes.

Cierre: se retoma con los padres de familia y estudiantes las etapas que se vivieron a lo largo de todo el proceso para, finalmente, direccionar un diálogo alrededor de los aprendizajes que éste deja y de por qué es importante vivir este tipo de experiencias al interior del aula, reconociendo sus valiosos frutos y las transformaciones que deja. Así las cosas, esta reflexión se puede orientar a través de preguntas como:

- ¿cómo se sintieron a lo largo de las diferentes sesiones del proyecto?
- ¿Qué aprendizajes construyeron?
- ¿Qué agregarían o quitarían si hubiera una próxima propuesta?
- ¿Cómo se sintieron al plasmar en un texto escrito su propia historia de vida?
- ¿Se cumplieron los compromisos planteados en el contrato didáctico?

Dimensiones	INDICADORES		INDICE	Est 1	Est 2	Est 3	Est 4	Est 5	total
Situación de comunicaciónHace referencia a los diferentes parámetros de la situación de comunicación escrita, teniendo en cuenta ¿quién lo escribió? ¿Para quién? ¿por qué lo escribió? ¿sobre qué trata? ¿cómo se manifiesta? ¿Dónde? (Jolibert, 2009)	Emisor: Hace referencia a quien lo está escribiendo y a título de que.		Se evidencia en el texto una voz narrativa que cuenta su propia historia, en primera persona						
			Se evidencia en el texto una voz narrativa que cuenta su propia historia, pero incluye otras voces narrativas dentro del texto.						
			No se evidencia en el texto una voz narrativa que cuenta su propia historia en primera persona						
	Contenido del mensaje: se refiere a lo que se quiere decir, lo que se pretende transmitir, y que deseo expresar.		Se evidencia en el texto una narración de acontecimientos sobre sí mismo y experiencias personales.						
			Se evidencia en el texto pocos acontecimientos personales, involucrando experiencias ajenas.						
			No se evidencia en el texto una narración de acontecimientos sobre sí mismo ni experiencias personales.						
	Finalidad del mensaje: hace referencia a la pregunta que se hace el productor de textos en cuanto a para que ha sido escrito, con qué propósito se escribe y que efecto se espera.		Logra el propósito de narrar los hechos más relevantes sobre sí mismo.						
			Se evidencia en el texto la narración de pocos hechos relevantes de su historia de vida.						
			No logra el propósito de narrar los hechos más relevantes sobre sí mismo.						
	Destinatario: hace referencia a quien va dirigido el texto y la posición del lector, determinando así un léxico pertinente al destinatario.		Usa en el texto un léxico claro y pertinente para el destinatario						
			Usa en el texto un lenguaje poco claro y pertinente para el destinatario.						
			No usa en el texto un léxico claro y pertinente para el destinatario						
Superestructura: Manifestaciones observables de la organización del texto. Lógica de la articulación de diferentes partes, como la lógica	Título: nombre que se le da a la historia que quiere contar el cual debe ser claro, llamativo y conciso; éste sirve para enunciar de forma clara de su contenido		Se evidencia en el texto un título coherente con el tema del que trata el texto.						
			Se evidencia en el texto un título, pero no es coherente con el tema del que trata el texto.						
			No se evidencia en el texto un título.						
	Estado inicial: Hace referencia a la introducción y ambientación en el cual se empieza a dar a conocer la		Se evidencia en el texto una introducción en la que se hace una presentación de quien escribe como sujeto protagonista de la historia.						

<p>narrativa de la biografía.</p> <p>Para el tipo de texto autobiográfico la superestructura es compuesta por:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estado inicial- Desarrollo- Cierre	identidad de la persona de quien trata el texto.		Se evidencia en el texto una introducción con muy pocos datos sobre el sujeto protagonista de la historia.						
			No se evidencia en el texto una introducción						
	Desarrollo: selección de hechos o acontecimientos que se quieren comunicar. Linealidad temporal ligada al desarrollo de la vida.		Se evidencia en el texto que narra los hechos, teniendo en cuenta una linealidad temporal.						
			Se evidencian en el texto que narra algunos hechos teniendo en cuenta una linealidad temporal.						
			Se evidencia en el texto que narra hechos, pero sin tener en cuenta una linealidad temporal.						
	Estado final: se refiere al cierre sobre la historia que se está contando.		Se evidencia en el texto un párrafo de cierre en el cual finaliza la historia.						
			En el texto se evidencia un párrafo con un cierre incompleto dejando la historia inconclusa.						
			No se evidencia en el texto un párrafo de cierre.						
<p>Lingüística textual: es la manifestación de la cohesión a lo largo de todo el texto. Las opciones de enunciación son:</p> <ul style="list-style-type: none">- de las referencias de tiempo.- de las referencias de lugar- de los recursos de cohesión (conectores y signos de puntuación)- de las modalizaciones mediante la expresión de su subjetividad a través de adjetivos o de adverbios afectivos.	Referencias de tiempo y espacio.		Se evidencia en el texto donde y cuando suceden los acontecimientos narrados						
		ESPACIO: corresponde al lugar donde transcurren los acontecimientos en un tiempo determinado.		Se evidencia en el texto referencias solo al tiempo o al lugar de los acontecimientos narrados.					
				No se evidencia en el texto referencias al tiempo y lugar de los acontecimientos narrados.					
	TIEMPO: puede referirse a un hecho histórico, al origen en que se cuentan los hechos o bien al tiempo real del lector.		Se evidencia en el texto el uso de conectores con función lógica.						
			Se evidencia en el texto que usa algunos conectores con función lógica y otros sin función lógica						
			No se evidencia en el texto el uso de conectores con función lógica						
	Recursos de cohesión (conectores): articulación de los párrafos que facilitan la comprensión de su progresión. Los conectores son aquellas palabras o grupos de palabras que cumplen la función de introducir de manera coherente las distintas partes de una narración, así como las diferentes intenciones del hablante		Se evidencia en el texto el uso de signos de puntuación con función lógica						
			Se evidencia en el texto que usa algunos signos de puntuación con función lógica y otros sin función lógica.						

	puntuación el texto pierde o cambia el sentido.		No se evidencia en el texto el uso de signos de puntuación con función lógica.						
	Adverbios o adjetivos afectivos: expresión o no de su subjetividad. Manifiestan una reacción emocional del enunciador. Expresan una reacción emocional del locutor		Se evidencia en el texto el uso de adjetivos y adverbios para expresar emociones y sentimientos						
			Se evidencia en el texto poco uso de adverbios y adjetivos con los cuales puede expresar emociones y sentimientos.						
			No se evidencia en el texto el uso de adjetivos y adverbios para expresar emociones y sentimientos						
Total por dimensiones	Lingüística textual								
	Superestructura								
	Lingüística textual								
	PUNTAJE TOTAL								

Anexo 3: formato diario de campo.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

DIARIO DE CAMPO

Fecha:	
Hora:	Lugar: Grupo:
Tema:	Sesión No:
Descripción	Interpretación (descripción)

Anexo 4: consentimiento informado.**Consentimiento Informado para Participantes de Investigación**

El propósito de esta ficha de consentimiento es informarle a usted como padre, madre o acudiente del estudiante _____, que éste participará en un proceso de naturaleza investigativa, desempeñando allí su rol cotidiano de estudiante.

La mencionada investigación está siendo desarrollada por las docentes Miller Landy Zapata Adarve y Jénifer Mejía Chalcán, quienes se encuentran cursando actualmente la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. El objetivo de este estudio es fortalecer la producción de textos narrativos, en los estudiantes de los grados 5°, de la Institución Educativa el Dorado, mediante la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la que se leerán y analizarán y producirán diversas autobiografías, a la par que se va reflexionando acerca de las prácticas docentes.

Si usted acepta que su acudido participe de esta investigación, es necesario informarle que a cada estudiante se le aplicará un pre test (antes de iniciar el proceso) y un pos test (al finalizar), así mismo participarán de la implementación de una secuencia didáctica que se desarrollará a lo largo de diferentes clases, con el fin de mejorar la producción de textos narrativos. En algunos momentos se realizarán registros fotográficos o videos, que podrán ser utilizados para la presentación de los resultados de la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial, siendo utilizada, principalmente, para los propósitos de la investigación. El pre test y post test serán anónimos y con, base en los resultados encontrados, se harán recomendaciones a la Institución Educativa, sin mencionar los nombres de los participantes, con el fin de que se considere la importancia de fortalecer la producción de textos narrativos desde un enfoque comunicativo.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su ejecución que durará, aproximadamente, seis meses. Igualmente, si lo considera necesario, puede sugerir que el estudiante no participe más del proyecto, en cualquier momento sin que eso lo perjudique de ninguna forma.

Si así lo deciden, desde ya, gracias por su participación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto que mi hijo o estudiante a quien represento, participe voluntariamente en esta investigación, conducida por Miller Landy Zapata Adarve y Jénifer Mejía Chalacán, considerando que he sido informado (a) del objetivo y alcance de este estudio

Me han indicado también que el estudiante en cuestión, tendrá que presentar un pre test, participar en el desarrollo de una secuencia didáctica y presentar un post test al finalizar la investigación, dicho proceso tomará, aproximadamente seis meses, teniendo en cuenta que las diferentes actividades de la propuesta están encaminadas a mejorar la producción de textos narrativos.

Comprendo que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido también informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar al estudiante a mi cargo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para éste o para mí.

De igual forma, autorizo la utilización, publicación y divulgación de fotos o videos en los cuales aparezca mi acudido, si así lo requiere la investigación.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la persona que está desarrollando la propuesta investigativa.

Nombre del acudiente o padre de familia

Firma acudiente o padre de familia

Nombre del estudiante

Firma del estudiante

Fecha: _____